



**Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE SÃO ROQUE

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei 43/2007 de 22 de Fevereiro)

Orientador: Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia

Ana Catarina Rodrigues de Freitas

Funchal, Setembro 2011

AGRADECIMENTOS

Todo este árduo trabalho desenvolvido ao longo deste ano não seria possível sem a dedicação de certos agentes importantes para este processo que influenciaram, de certa forma, o meu futuro como Professora de Educação Física (EF).

Sendo assim fico inteiramente grata pela dedicação, amizade, colaboração e compreensão de todos aqueles que irei mencionar como alicerces fundamentais deste processo, mesmo sabendo que por vezes nestas ocasiões acabam por não ser referenciadas algumas pessoas que apesar deste facto não deixaram de ser igualmente importantes.

Primeiramente, aos meus avós por sempre me apoiarem desde nova no meu processo educativo e que nunca me deixaram desistir, pelo que considero o apoio familiar principal e que desde já dedico este grau de Mestre.

Aos meus sinceros amigos, pois sem o seu contributo fundamental tudo isto não seria possível.

Às minhas ginastas por me proporcionarem vivências que ajudaram-me muito nesta adaptação com alunos da escola e também por participarem como exemplos em conceitos de formação / aprendizagem.

Sem dúvida, aos alunos do 9º1 e 10º PSI da EB23 de São Roque, pois sem eles nada disto seria possível principalmente com a sua compreensão e dedicação que me irão recordar para sempre nesta importante etapa da minha vida.

Aos colegas do núcleo de estágio da EB23 de São Roque, Sara Marques, Melícia Marques e Vítor Rodrigues, pela colaboração, espírito de sacrifício e de equipa, devoção e inspiração que, tal como eu contribuíram para todo este processo realizando tarefas em conjunto e ajudando-me nas minhas maiores dificuldades.

Aos elementos do Conselho Executivo da EB23 de São Roque, que contribuíram como alicerce indispensável do nosso trabalho compreendendo sempre as nossas decisões e colaborando connosco de forma incondicional.

Aos orientadores pedagógicos de estágio por terem levado as minhas decisões, críticas, fundamentos e aulas para um carácter mais profissional no sentido de me tornar uma trabalhadora que se digne a defender a profissão docente. Ainda em relação aos orientadores e como não deixaria de ser, um especial “obrigado” ao meu orientador

científico Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia que, sem dúvida, me ajudou a formar neste processo incansável como pessoa e como profissional na área da saúde e da EF.

Por último, e como ajudantes neste processo de formação, aos meus professores do Departamento de EF da Universidade da Madeira que tanto contribuíram para a minha chegada a esta etapa final.

I. RESUMO

O estágio pedagógico (EP) surge como um espaço de aprendizagem fundamental na formação e desenvolvimento do professor. É igualmente, um momento de cumplicidade e partilha pedagógica.

O objectivo do presente relatório foi: relatar e reflectir sobre as actividades desenvolvidas no âmbito do EP desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque.

O núcleo de estágio composto por 4 estagiários, foi dirigido por 3 orientadores e cobriu 4 áreas de intervenção: (1) prática lectiva, (2) actividades de integração no meio, (3) actividade intervenção da comunidade educativa, e (4) actividades de natureza científico-pedagógica.

A prática lectiva é uma das componentes mais importantes do EP. A planificação, realização e avaliação da intervenção, assim como a promoção de debates a partir das assistências às aulas, tornam esta componente fundamental na melhoria do ensino.

A intervenção do professor na escola, vai muito mais além da prática lectiva. As actividades de integração no meio, a caracterização da turma e o estudo de caso, são um bom exemplo. Com o objectivo de envolver as turmas, a comunidade escolar e os encarregados de educação das respectivas, desenvolvemos ainda as actividades de extensão curricular “O Galeão Abre Portas à Saúde” e de intervenção na comunidade escolar “O Galeão em Acção”.

Uma vez que o professor também é um investigador activo, que partilha as suas preocupações e conhecimentos, foram desenvolvidas as actividades científico-pedagógicas. A acção individual tratou da “Ginástica Aeróbica: uma nova disciplina gímnica” com o objectivo de fomentar a prática desta modalidade na escola. A acção colectiva explanou a problemática do excesso de peso e obesidade.

O EP é um processo de extrema importância ao nível da nossa formação, pois é orientado em contexto escolar e proporciona uma aprendizagem do que é ser professor.

II. ABSTRACT

The teaching interchip (TI) emerges as a key of learning in training and teacher development. It is also a moment of complicity an sharing teaching experience.

The propuse of this report was: to report and analyse the activities carried out on the 2nd and 3rd cycles of São Roque school during the intership.

The core of the intership comprised of four trainees, was directed by 3 intership supervisors/careers advisors and covered four areas: (1) teaching practice, (2) integracionactivities in educacional environment, (3) intervention activities on the educacional community, and (4) scientific-pedagogical activities.

The teching practice is a major component of the TI. The planning implementation an evaluation of intervation and the encouraging of discussions from watching and attending in other classes make this a key component in improving education.

The intervation of the techer at school, goes far beyond teaching. The integration activities in educational environment, the characterization of the class and the case study are a good example.

In order to involve the classes, the school community and the student carers, have developed the curriculum extension activities “Galeão abre portas à saúde” and intervene in school community “Galeão em Acção”.

Since the teacher is also an active researcher who shares his knowledge and concerns, scientific and pedagogical activities were carried out.

The individual scientific-pedagogical activity dealt with “Aerobic Gymnastics: the new discipline of Gymnastics” in order to encourage the practice of this sport at school. The collective scientific-pedagogical activity explain the problem of orver weight an obesity.

The TI is extremely important to our training, since it happens in a school environment and provides a real learning experience of what it is to be a teacher.

III. RÉSUMÉ

La pratique de l'enseignement (EP) apparaît comme un domaine clé de l'apprentissage dans la formation et le perfectionnement des enseignants. Il est aussi un moment de complicité de l'enseignement et de partage.

Le but de ce rapport a été: au rapport et à réfléchir sur les activités menées dans le cadre de l'école primaire EP développé dans les 2e et 3e cycles de São Roque.

Le stade de base comprenant quatre stagiaires, a été dirigé par trois directeurs et couvrait quatre domaines: pratique de l'enseignement (1), les activités d'intégration (2) dans le milieu, (3) l'intervention active de la communauté éducative, et (4) des activités scientifique et pédagogique dans la nature.

La pratique de l'enseignement est une composante majeure de l'EP. La planification, l'exécution et l'évaluation de l'intervention et la facilitation des discussions de la fréquentation en classe, en font un élément clé dans l'amélioration de l'éducation.

L'intervention de l'enseignant à l'école, va bien au-delà de l'enseignement. Les activités d'intégration dans le milieu, la caractérisation de la classe et l'étude de cas sont un bon exemple. Afin d'impliquer les classes, la communauté scolaire et de leurs aidants, a développé les activités de vulgarisation des programmes «Le Galion ouvre les portes de Santé» et d'intervenir dans la communauté scolaire « Le Galion en action ».

Une fois que l'enseignant est également un chercheur actif qui partage leurs préoccupations et leurs connaissances, nous avons développé les activités scientifiques et pédagogiques. L'action individuelle traitée « Gymnastique Aérobic: gymnastique d'une nouvelle discipline » en vue d'encourager la pratique de ce sport à l'école. L'action collective a exposé le problème de surpoids et d'obésité.

Le PE est un processus d'une extrême importance au niveau de notre formation, car il est orienté dans le contexte scolaire et offre un apprentissage de ce qui est d'être un enseignant.

IV. RESUMEN

La práctica pedagógica (PP) surge como un espacio de aprendizaje fundamental en la formación y desenvolvimiento del profesor. Es igualmente, un momento de complicidad e intercambio pedagógico.

El objetivo de este informe fue: relatar y reflexionar sobre las actividades desenvueltas en el ámbito de las PP realizadas en la Escuela Primaria en 2 y 3 grado de San Roque.

El escenario principal que está compuesto por 4 alumnos, fue dirigido por 3 orientadores y cubrió 4 áreas de intervención: 1 práctica docente, 2 actividades de integración en el medio, 3 intervención de la comunidad educativa, y 4 actividades de naturaleza científico - pedagógico.

La práctica docente es uno de los componente más importantes de la PP. La planificación, ejecución y evaluación de la intervención, así como la organización de debates a partir de las asistencias a clases, hacen de este componente fundamental en la mejoría del ensino.

La intervención del profesor en la escuela, va mucho más allá de la práctica docente. Las actividades de integración en el medio, la caracterización de la clase y el estudio de caso, son un buen ejemplo. Con el objetivo de involucrar a las clases, la comunidad escolar y los encargados de su educación, desenvuelve aun las actividades de extensión curricular “El Galeón abre las puertas a la Salud” y de intervención en la comunidad escolar “El Galeón en Acción”.

Una vez que el profesor también es un investigador activo, que comparte sus preocupaciones y conocimientos, fueron desenvueltas las actividades científico - pedagógico. La acción individual trato de “Gimnasia Aeróbica: una nueva disciplina gimnastica” con el objetivo de fomentar la práctica de esta modalidad en la escuela. La acción colectiva expuso el problema de sobrepeso y la obesidad.

La PP es un proceso de extrema importancia a nivel de nuestra formación, ya que está orientado en el contexto escolar y proporciona un aprendizaje de lo que es ser un profesor.

Índice Geral

Introdução	15
1. Prática lectiva	18
1.1. As exigências do planeamento.....	21
1.2. Inovação Curricular	29
1.3. Metodologias e estratégias de ensino.....	35
1.4. Modelos de ensino: Jogos Desportivos Colectivos / Desportos Individuais ...	40
1.5. Condição Física vs Aptidão Física.....	47
1.6. Avaliação	50
1.7. Assistência às aulas.....	54
1.8. Vivências Pedagógicas	59
1.8.1. Adequabilidade dos exercícios e comparação com os objectivos operacionais do programa.....	59
1.8.2. Motivação	61
1.8.3. Indisciplina	63
1.9. Considerações Finais	64
2. Actividades de Intervenção na Comunidade Escolar	66
3. Actividades de Integração no meio	73
3.1. Actividades no âmbito da Direcção de Turma.....	73
3.1.1. Caracterização da Turma	73
3.1.2. Estudo de caso	78
3.2. Acção de Extensão Curricular	84
4. Actividades de natureza Científico-Pedagógica	87
4.1. Acção Científico-Pedagógica Individual	87

4.2. Acção Científico – Pedagógica Colectiva	93
5. Apreciação global e sugestões	98
Referências Bibliográficas	101
Anexos	106

Lista de Quadros

Quadro 1 – Quadro de distribuição das modalidades de DC e DI pelas duas turmas 40

Lista de Anexos

ANEXO 1:	Exemplo de uma tabela de registo de Avaliação Diagnóstica	107
ANEXO 2:	Tabela de registo de Avaliação Formativa do 3º ciclo	108
ANEXO 3:	Tabela de registo de Avaliação Formativa (por módulo) do curso profissional Psicossocial	109
ANEXO 4:	Tabela de registo de Avaliação Sumativa (por módulo) do curso profissional Psicossocial	110
ANEXO 5:	Tabela de registo de Avaliação Sumativa (atitudes de valores e conhecimentos) do 3º ciclo	111
ANEXO 6:	Croqui da Actividade de Intervenção na Comunidade Educativa	112
ANEXO 7:	Croqui da Actividade de Extensão Curricular	112
ANEXO 8:	Regulamento e pontuação da Actividade de Extensão Curricular	113
ANEXO 9:	Questionário – Caracterização da turma	118
ANEXO 10:	Questionário – Estudo de caso	124
ANEXO 11:	Ficha Formativa	132
ANEXO 12:	Pontos de corte definidos por Cole et al. (2000)	133
ANEXO 13:	Exemplo de um plano de aula	134

Lista de Abreviaturas

AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
DC	Desportos Colectivos
DE	Desporto Escolar
DI	Desportos Individuais
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
FIG	Federação Internacional de Ginástica
GA	Ginástica Aeróbica
IMC	Índice de Massa Corporal
JDC	Jogos Desportivos Colectivos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PC	Perímetro da cintura
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
R.A.M.	Região Autónoma da Madeira

Introdução

Este estágio realizado no corrente ano, dinamizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque. Entendemos que “o Desporto constitui um excelente meio da Educação Física, componente importante e inseparável da educação geral e multilateral característica do mundo contemporâneo” (Teodorescu, 2003, p. 15), assim como, assume um papel importante na promoção da socialização e interacção entre os alunos. A educação e a adaptação do ensino ao desenvolvimento adequado dos alunos, foi uma preocupação de base que acompanhou toda a nossa intervenção durante o ano de estágio. A responsabilidade de assumir, conjuntamente com os orientadores, o processo educativo de duas turmas, proporcionou-nos experiências e vivências no meio escolar da máxima importância para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais da docência em Educação Física e Desporto.

As acções realizadas no âmbito do estágio pedagógico (EP) durante o ano lectivo, foram planeadas e devidamente justificadas a partir de uma caracterização geral dos alunos, com o objectivo de contribuir para a sua evolução integral.

Segundo Gomes (2004), o professor deve-se apresentar como “alguém que deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador/comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador” (p. 14). No nosso entendimento, este papel é fundamental para a construção de uma boa escola e de bons professores num processo em constante inovação e transformação. A adaptação dos professores à sociedade dos nossos dias leva a que haja uma preocupação iminente com os seus métodos e estratégias de ensino.

Sendo o aluno o nosso foco principal cabe ao professor saber gerir este processo de forma a incentivar os alunos à actividade física e aí o professor estagiário passa a ganhar conhecimento através do ensino (Cardoso, 2009). Neste EP tentou-se formar um aluno de EF em um ser profissional da área e, para isso, muitos momentos emotivos e divergentes de opiniões foram amestrados mas, sempre com o intuito da crítica “positiva” e processos de mudança para melhores actuações.

Uma ambição sobre os objectivos a atingir é sempre formada pelos estagiários, que, de certa forma deverá ser controlada pelos orientadores de forma estrutural e segura (Cardoso, 2009). O mesmo autor acrescenta ainda que “o ensino pode ser um

prazer se o professor tiver bom senso nos aspectos organizativos, manter uma atitude positiva e compreensiva e se possuir conhecimento” (p. 18), tentando pois aceitar as opiniões diversas dos orientadores que, de certa forma vão ajudar no processo verificando-se também que “a partir do estágio, os formandos passam a adquirir conhecimento através da sua experiência no ensino” (p. 19).

Podemos ver então que todo este processo de aprendizagem no EP contribui para o desenvolvimento profissional e, nada mais importante, que a boa orientação para definir esse caminho. Os benefícios do EP vão ao encontro de mudanças comportamentais e de pensamento do estagiário sobre o envolvimento que lhe foi proporcionado (Cardoso, 2009).

Na nossa perspectiva, o professor deverá de ser cada vez mais um investigador da sua acção educativa com mais produção de conhecimento do que uma mera reprodução. Neste sentido, as acções científico-pedagógicas foram um bom exemplo de produção, actualização e procura de conhecimento, fundamental à formação integral dos professores.

O presente relatório tem como objectivo principal relatar, entenda-se relatar como explicar, reflectir e justificar, as opções tomadas nas diversas actividades desenvolvidas ao longo EP. A prática lectiva foi a componente mais representativa do EP. O investimento efectuado, na reflexão e estudo para uma melhor organização do planeamento, realização e avaliação das aulas, foram aspectos importantes na melhoria do processo ensino aprendizagem. Não menos importantes foram as assistências às aulas. Através destas, foi possível criar momentos de debate e reflexão em torno daquilo que deve ser a inovação curricular, as novas metodologias de ensino e outros aspectos que concorrem com diferentes ponderações para sucesso das aulas.

Ainda na prática lectiva parece-nos importante focar a condição física versus aptidão física e as suas associações com a saúde, que o professor de Educação Física deve ter em conta, então segundo Hobold (2003) devemos “estimular crianças e adolescentes durante as aulas de Educação Física a desenvolverem melhores níveis de aptidão física, para que, consequentemente, sintam melhoras em alguns aspectos relacionados à saúde” (p. 2).

Com o objectivo de criar uma actividade que ultrapasse o âmbito restrito da actividade curricular relativa às aulas de Educação Física, desenvolvemos a actividade

de intervenção na comunidade escolar cujo tema foi “Galeão em acção”. Esta actividade que foi composta por jogos tradicionais, *Body Combat* e *Body Jam*.

O modelo de EP para o mestrado em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da Universidade da Madeira, tem a particularidade de permitir que, à parte da prática lectiva, os estagiários passem por diversas experiências no âmbito escolar. Neste sentido, surgem várias actividades, tais como as actividades de integração no meio, com o objectivo de dinamizar e formar o professor para aquilo que é uma boa intervenção do docente, nomeadamente, em actividades no âmbito da direcção de turma (estudo de caso e caracterização da turma) e a acção de extensão curricular denominada de “Galeão abre portas à saúde” dirigida aos alunos, professores e encarregados de educação para uma maior interacção de laços afectivos entre eles.

Outro capítulo deste relatório, compreende o relato das actividades de natureza científico-pedagógica realizadas com o objectivo de alargar o conhecimento dos professores da área. A acção individual, denominada por “Ginástica Aeróbica: uma nova disciplina gímnica”, teve particular importância por ser um tema inovador e de grande carácter motivador na escola de hoje. A acção colectiva com o objectivo de sensibilizar os professores para a problemática do excesso de peso e obesidade na população adolescente em geral e em particular os alunos da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque, tratou o tema “Como combater a obesidade e excesso de peso através da escola?”.

Finalmente, a título conclusivo, é apresentada uma reflexão sobre os contributos deste EP na nossa formação assim como são evidenciadas algumas apreciações pessoais e sugestões de mudança.

Posto isto, todas estas premissas vão ao encontro dos objectivos previamente estabelecidos para este estágio, nomeadamente, em contexto real estabelecer um “ideal professor” de EF contribuindo para a formação do aluno como pessoa e interagir com tudo o que envolve a escola criando situações diversas a toda a comunidade educativa. Neste contexto, é fundamental que o processo de ensino seja realizado segundo uma pedagogia adequada, potenciando um desenvolvimento global e integral dos jovens alunos, desenvolvendo competências e inculcando valores que serão fundamentais para a sua construção como membro da sociedade e é aqui que todo este trabalho se insere, onde tentei recriar e inovar a minha intervenção num contexto escolar dinâmico característicos das escolas.

1. Prática lectiva

Começamos neste ponto por definir a prática lectiva como o ponto crucial da Educação nas escolas. Vejamos que a geração adulta exerce sobre os mais novos uma educação que se relaciona com a sociedade, em que o professor se insere com o objectivo de criar um novo ser social, preparando-o para o mundo que o rodeia através de uma dinâmica de estados físicos morais e intelectuais (Durkheim, 1922 citado por Formosinho et al., 1991, p. 25).

A Educação é pois um processo contínuo adaptado ao nosso contexto social que tenta formar sempre novas gerações com o intuito de dinamizar a economia e os saberes cultos, criados pelo nosso envolvimento. Com base em Formosinho et al. (2001) construímos a nossa primeira abordagem à Educação referindo que “a educação de um indivíduo exige habitualmente a intervenção de outras pessoas, sobretudo se essa educação se processa numa instituição educativa” (p. 23). Dentro desta instituição educativa tivemos, como fonte primordial, o aluno, e o professor teve um papel que durante um ano lectivo foi vivido por mim na primeira pessoa e aqui será descrito ao que concerne à prática lectiva.

Como todo este processo se reflecte de geração em geração não podemos deixar de parte o árduo trabalho do professor e de tudo o que o rodeia na sua tarefa que, de certa forma, intervém claramente no processo educacional do “jovem aprendiz”, pois também os professores são responsáveis pela formação dos alunos que serão adultos activos numa sociedade em constante mudança que daqui por alguns anos será certamente diferente da actual. Um professor não detém de uma expressão livre e determinada a objectivos pessoais, este tem de seguir regulamentos e premissas estipuladas por superiores experientes na área da Educação, tanto dentro da instituição como em meio exterior (Ferreira, 2010, p. 4).

Visto que a Educação passa de geração em geração, cabe ao docente ser capaz de inculcar no discente valores que vão ao encontro das susceptibilidades da nossa sociedade. O professor terá então de ser auto-suficiente ao tentar criar situações de aprendizagem diversas, então, desde a sua formação este factor deve ser fomentado pois este processo terá continuidade por muitas gerações onde aprendemos para ensinar num determinado contexto social, estimulando capacidades e qualidades humanas sempre novas (Ferreira, 2010, p. 1; Libâneo, 1998 citado por Ferreira, 2010, p. 2).

Inclusivamente, Freire (1974) citado por Ferreira (2010) refere que “ensinar é uma acção cultural, pois se concretiza na interacção entre professores e alunos, reflectindo a cultura e o contexto social a que pertencem” (p. 3).

São nestas premissas que conseguimos delinear claramente a dimensão social da Educação, que como podemos ver é imensa e, de certa forma, influencia todos os seres humanos directa ou indirectamente. Toda esta dimensão social da Educação tem como referência a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, abrindo caminhos a uma profissão, independentemente do seu estatuto social.

Visto que a educação do individuo leva a uma boa formação para emprego futuro, a facultar experiências de vida que o ajudarão a enfrentar os desafios do dia-a-dia e a compreender o mundo que o rodeia, portanto retiramos deste facto fundamental a ideia que o professor deve-se dedicar e se empenhar na sua profissão pois, há que ter a consciência que esta parece ter uma forte responsabilidade social. Já relacionando esta responsabilidade social com a área em que estamos inseridos, a EF aparece aqui como uma educação que à priori esta interligada com enormes movimentos sociais pois advém do Desporto, ou seja, trata-se também de um factor social influente na cultura social, na politica e na economia (Bagnara et al., 2010).

Se a EF é algo benéfico para a nossa sociedade porque envolve muitos sistemas sociais, achamos importante definir e criar um bom profissional de EF, para que os discentes deste contexto escolar fossem devidamente educados. O bom professor de EF é capaz de lidar com pessoas diferentes a nível motor e psicológico e até adaptar novas situações para todo o tipo de alunos em ambientes diversos, salientando sempre o objectivo primordial definido pelo próprio e até mesmo pelos programas que o ultrapassam. Tendo sempre esta ideia presente, tentamos sempre criar situações criativas e aliciantes para os alunos aproveitando ao máximo todas as infra-estruturas possíveis. É claro que para uma escola tão pequena e com menos recursos, comparativamente a muitas outras escolas (de grandes espaços) da área do Funchal, é muito difícil adoptar novas estratégias, mas para a primeira experiência, achamos positiva pois estes constrangimentos foram ultrapassados.

Um professor deve ser inovador e criativo nas situações que apresenta mas é claro que, deve ter sempre em conta os seus superiores e as leis que o regem dentro da instituição e tudo isso é possível se tivermos em conta a boa formação deste para principalmente adquirir conhecimentos a serem posteriormente transmitidos aos alunos

(Ferreira, 2010, p. 4; Correia, 1991, p. 90). Esta ideia vai ao encontro do adquirir conhecimentos científicos do professor para depois accioná-los de forma didáctica aos alunos, o que já forma outro tipo de conhecimento e vivência por parte do professor.

Ainda na mesma linha de pensamento e para finalizar esta introdução à prática lectiva podemos ver que “ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (Ferreira, 2010, p. 4), o que contempla de certa forma a ideia anteriormente referida.

1.1. As exigências do planeamento

Para que todo este estágio fosse possível foram criadas situações de aprendizagem entre alunos e professores, não esquecendo, que este EP contempla a aprendizagem e evolução dos estagiários como também deverá proteger e fomentar a aprendizagem dos alunos da escola. Daí a importância do nosso trabalho ser cautelosamente planeado e supervisionado.

Todo este processo teve um planeamento à priori que destacou quais os objectivos presentes para os alunos e professores e quais os processos a escolher e orientar para lá chegar. Este planeamento é formado a partir das funções dadas ao professor que envolvem a formação de uma suposição das acções a serem realizadas, formando sempre uma conduta entre o objectivado e o realmente executado (Gomes, 2004, p. 14). O trabalho do professor de EF designa-se por ser algo que deve ser estritamente planeado, é claro que existem imensas formas de planeamento, mas com base em vários autores estruturamos todo o nosso planeamento.

Todas estas premissas relatam uma necessidade de “coerência global” criada através do planeamento realizado à priori através da formação de objectivos não desempenhando acções de forma “isolada”, ou seja, entendemos por isto que qualquer acção que o professor tome tem de ser previamente estudada e orientada para um certo objectivo não descorando as relações que poderão existir na prática com os objectivos estabelecidos (Almada et al., 2008, p. 47). Sem esse planeamento, todo o processo de ensino-aprendizagem perderia a sua coerência. Esta coerência é indicada através da nossa opinião que o desempenho inicial na aprendizagem nem sempre permite prognosticar com exactidão a execução posterior e, por isso, mesmo todo o planeamento deverá ser desenvolvido e bem justificado criando situações diversas de aprendizagem que enfatizem no aluno habilidades que vão ao encontro do que foi objectivado.

Segundo Ferreira (2010) “o processo deve ser sempre pensado como um processo de acção – reflexão – acção” (p. 4). Tudo o que envolve o trabalho do professor teve em conta reflexões que foram ao encontro dos objectivos previamente estabelecidos para que o processo ensino-aprendizagem fosse estabelecido com esta, já referida, conformidade. Com este processo podemos então mencionar que o professor deve incutir no aluno premissas e habilidades que estimulem o seu processo de memória para posteriormente serem transferidos na prática sem a ajuda do professor.

São por estas razões que aquando a orientação de uma aula foi criado previamente um planeamento anual, um planeamento dentro da própria unidade didáctica a ser leccionada, um plano de aula e, por fim, uma reflexão destas acções de forma a me avaliar como professora, com o objectivo de prever quais as acções a melhorar ou mudar para as próximas aulas assim como, quais os comportamentos dos alunos nas aulas para a sua avaliação pois, em suma, com base em Gomes (2004) podemos referir que, “o planeamento de ensino é a previsão racional e calculada de todas as etapas do trabalho escolar, que envolvem as actividades docentes e discentes de modo a tornar o ensino convicto, económico e eficiente” (p. 16).

Todas as acções, decisões e objectivos criados tiveram em conta considerações apontadas por certos autores da área. A pesquisa destes autores de referência é importante pois foram estes “experts” que nos ajudaram, de certa forma, a concretizar um plano geral de uma Unidade Didáctica e até mesmo aumentar os meus conhecimentos na área em específico. É importante dar a conhecer e transmitir conhecimentos aos alunos de forma concisa e estruturada e estarmos seguros daquilo que estamos a leccionar pois, só assim, os alunos ficarão mais sensibilizados para a matéria e compreenderão as estratégias utilizadas nas aulas. Por exemplo, nas aulas de Ginástica Acrobática foram apresentadas imagens de figuras que os alunos teriam de realizar numa folha de formato A3 de forma a providenciar uma melhor visualização e concisão do que era para ser realizado e, na nossa opinião, uma boa visualização destas imagens ajuda na explicação dos exercícios aos alunos.

Estes planeamentos e criação de objectivos têm por base a gestão de aula da forma mais rentável possível, analisando sempre os melhores meios e instrumentos a utilizar para a rentabilização da aula. É pois um processo de gestão de aula que deve ter em conta todos os materiais auxiliares, espaços e até mesmo recursos humanos existentes. Fora deste contexto material, esta gestão deverá englobar a reformulação do planeamento de forma criteriosa operacionalizando e ajustando as aulas aos recursos e objectivos existentes.

O planeamento anual tinha em conta as matérias a serem leccionadas assim como a rotação de instalações para a sua gestão. As matérias foram planeadas segundo estratégias do próprio grupo de EF e segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Segundo Neves & Graça (1997) citado por Gomes (2004), “é importante que os professores no início do ano lectivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo

de ensino - aprendizagem a desenvolver ao longo do ano” (p. 47) e é nisto que todo este planeamento tão discutido no estágio se insere.

Através da Secretária Regional da Educação e Cultura (2010) podemos ver que o calendário do ano escolar constitui um elemento indispensável à organização e planificação do ano escolar, permitindo a execução do projecto educativo de cada escola e, consequentemente, possibilitando o desenvolvimento do plano anual de actividades. Este Calendário Escolar deverá ser um argumento que incentive o desenvolvimento de projectos de enriquecimento social, cultural e científico, bem como, ser um elemento motivador de um estreitamento de relações entre a escola e a sociedade (Secretária Regional da Educação e Cultura, 2010).

Portanto, a partir da análise do calendário escolar 2010/2011, da planificação a longo prazo para o ciclo em questão, realizado pelo grupo de EF da escola, e do calendário de rotações das instalações da escola foi possível realizar o planeamento anual das turmas (9º1 e 10º PSI).

Olímpio Bento (1998) citado por Gomes (2004), refere que “o plano anual tem uma perspectiva global e procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (p. 47). É desta forma que, a partir do Calendário Escolar, elaborado pela Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), e consoante as opções dos conteúdos programáticos, de acordo com o PNEF, os horários das aulas de cada turma (dos diferentes ciclos de ensino) organizados pela Comissão de Horários, a carga horária de cada ciclo, a disponibilidade das instalações para a quantidade de turmas nos respectivos horários, as disciplinas que requerem espaços e materiais específicos, os interesses dos professores, entre outros, são determinados as datas para leccionação das matérias de ensino para o ano lectivo em questão.

Todo este processo definido anualmente e concretamente para as Unidades Didácticas tiveram em conta pontos essenciais que me ajudaram a estruturar as aulas da melhor forma criando então estratégias de actuação (instrução). Almada et al. (2008) exemplifica esta importância da transmissão de conhecimentos indicando que “a transmissão de dados e de conhecimento tem sido um dos grandes meios de actuação do que foi chamado de instrução, que mais tarde passou a educação/formação com base num processo de ensino e que tende a evoluir para uma educação/formação com base

em processos de ensino/aprendizagem ou até com uma forte vertente de aprendizagem” (p. 54).

A Unidade Didáctica surge como estratégia pedagógica fornecendo ao professor uma orientação à sua actividade, potenciando o seu trabalho, ou seja, permitindo executar um trabalho com um elevado nível de eficácia. É então, a orientação, uma base para a prática de ensino, podendo ser sujeita a modificações que visem um melhor e mais rápido alcance dos objectivos a que o docente propôs para atingir com as suas turmas. Isto porque segundo Olímpio Bento (1998) citado por Gomes (2004), “as unidades didácticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (p. 51).

As Unidades Didácticas e o planeamento anual realizados foram para duas turmas distintas, uma do 3º ciclo (9º ano) e outra do primeiro ano do Curso Profissional Psicossocial. Seguindo a mesma estratégia em todas as turmas, tentámos criar sempre o melhor planeamento para cada caso em questão segundo a matéria definida. Assim, com as Unidades Didácticas, facilitei o processo de ensino, potenciando as características de cada aluno, enquadrando o ensino das matérias em exercícios definidos por nós e pelo PNEF.

Todas as Unidades Didácticas seguiram o propósito de salientar todos os objectivos definidos no planeamento feito à priori, a exemplificação dos exercícios assim como a sua execução por escrito através de séries e tempos efectivos juntamente com a sua função motora e proposição crítica (dos movimentos, conjunto de movimentos ou exercícios) de forma a nos ajudar no planeamento de aula (Gomes, 2004, p.52; Gomes & Matos, 1992 citado por Gomes, 2004, p. 55)

Em consonância, Januário (1984) citado por Gomes (2004), refere cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma unidade didáctica, nomeadamente: (1) formulação de objectivos comportamentais terminais; (2) estruturação de conteúdos; (3) mobilização e disposição dos recursos; (4) avaliação (inicial, processo e final); e (5) estratégia geral.

As Unidades Didácticas foram estruturadas da seguinte forma e consoante os autores acima referidos: (a) enquadramento no planeamento anual já definido no início do ano; (b) identificação e caracterização da turma (fundamental para detectar a quantidade de indivíduos existentes na turma, as suas idades e género, dados que devem

ser posteriormente usados na escolha de tarefas adequadas ao desenvolvimento desses mesmos alunos); (c) o cronograma das aulas para possuir uma visão geral dos dias, tempos de aulas e avaliações assim como a sua justificação; (d) os recursos utilizados nas aulas (humanos, materiais, temporais e espaciais), que me ajudam a escolher estratégias de intervenção segundo o que me é apresentado na escola; (e) critérios de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) que são importantes definir para poder estruturar os conteúdos; (f) definição de objectivos segundo o PNEF; (g) conteúdos a leccionar e sua estruturação que são importantes para a minha orientação na leccionação de todos os conteúdos consoante os objectivos do PNEF; (h) a justificação de toda a estruturação de conteúdos; (i) as estratégias metodológicas de ensino de modo a definir quais as melhores formas de entrevir com os alunos e sua gestão/organização; (j) balanço final onde indiquei quais os pontos fortes e fracos da minha leccionação da matéria em específico e sugestões para uma próxima intervenção.

Toda esta forma de organizar uma Unidade Didáctica esteve de acordo com os autores anteriormente referidos e com os objectivos que definem uma instrução distinta dos professores. Segundo Pais & Monteiro (1996) citado por Gomes (2004), “O professor terá de fazer a escolha que melhor se adequa aos seus propósitos educativos e às condições concretas em que trabalha” (p. 28) e é neste propósito que tudo o que realizámos teve em conta preposições devidamente justificadas e experienciadas.

Todos os planos de aula (ver Anexo 13) realizados foram susceptíveis a mudanças. Por um lado devido a adaptações à estruturação de conteúdos previamente realizada e por outro através dos balanços criados no final da aula. Isto porque segundo Almada et al. (2008), “As soluções do passado são fáceis de identificar, encontrar e repetir” (p. 54). Ainda segundo o mesmo autor, “a questão está em saber se ainda são suficientemente eficientes e quais as adaptações que devem ser introduzidas, para que possam evoluir” (p. 54). Por isso, numa visão mais “micro” foram criados planos de aula, que nos ajudaram na actuação docente, através de uma forma guiada definida por objectivos concretos para a aula em questão e critérios de êxito para cada exercício definido. Podemos ver que para um exercício específico de Ginástica e consoante os objectivos definidos à priori, por exemplo, no apoio facial invertido em que o objectivo seria aguentar em posição vertical pelo menos 3 segundos, foram criados critérios de êxito como, aguentar em posição vertical com a ajuda de colegas e aguentar em posição vertical na parede (todas elas com várias repetições).

O método que definimos para a criação dos planos de aula teve em conta os objectivos definidos na estruturação de conteúdos, abordados anteriormente na Unidade Didáctica. A partir da definição dos recursos, data, local, número de alunos e objectivos da aula criamos um quadro de actuação dividido em 3 partes essenciais da aula (inicial, principal e final) e três esboços de objectivos e descrição dos exercícios por tempo.

Relativamente à estrutura da aula de EF, tal como foi descrito anteriormente, esta divide-se em três fases crescentes no tempo, ou seja, da parte inicial, principal e final da aula. Na parte inicial foram criadas rotinas de apresentação dos alunos ao professor (p.e.: chamada) e relações afectivas entre professor/alunos, de seguida eram apresentados aos alunos todos os objectivos da aula e de como esta se procederá, algumas regras de funcionamento, colocação do material no espaço da aula e, por fim alguma introdução motora (aquecimento das principais articulações e músculos do corpo conforme as exigências da matéria) para a preparação funcional do organismo do aluno aos exercícios que serão propostos de seguida. Podemos ver então que segundo Ferreira (1994) citado por Gomes (2004), “esta parte da aula visa preparar o indivíduo para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objectivo principal desta, estipulado sobretudo do ponto de vista funcional” (p. 57).

Na parte principal estipulamos o trabalho central da aula, criando curtos períodos de tempo para a execução de exercícios específicos para a matéria a ser abordada, através de critérios de êxito mais complexos, tendo sempre em conta a evolução desta complexidade de forma crescente ao longo das aulas e até mesmo dentro da própria aula, atribuindo ao início desta parte, a recordação de gestos anteriormente leccionados para posterior evolução ou iniciação a novos gestos técnicos. Segui esta estratégia pois segundo Rodrigues (1994) citado por Gomes (2004), “esta parte da sessão visa atingir os objectivos operacionais definidos para a mesma, sendo por isso considerada a parte mais importante da sessão” (p. 58).

Por último, na parte final, visto que os alunos vêm normalmente de exercícios intensos e como pretendo concluir a aula, é necessário criar uma estratégia de intervenção para que os alunos não corram o risco de parar o seu exercício de forma repentina, então nesta fase, eram criados exercícios de retorno à calma por forma a que estes reduzissem a intensidade do trabalho permitindo ao organismo voltar ao estado inicial apresentado no início da aula, assim como, criar um processo de recuperação à intensidade exigida na parte principal da aula. Nesta fase era admitido jogos lúdicos e

exercícios de alongamento e relaxamento por forma a que os alunos se apresentassem mais calmos e ainda motivados. É importante ainda nesta fase que, segundo Gomes (2004), que se proceda a “uma estimulação dos sentimentos e emoções de prazer e bem estar dos alunos” (p. 59) e, na nossa opinião, que se faça ainda uma abordagem final à aula estabelecendo uma relação com os alunos através da matéria abordada, os exercícios realizados e se os objectivos para a aula em específico foram cumpridos ou não e, até mesmo, fazer referência ao que será abordado na aula seguinte e a trabalhos não presenciais que invoquem o interesse dos alunos pela matéria.

Os objectivos propostos inicialmente são definidos por Almada et al. (2008) como objectivos imediatos sendo aqueles que “resultam do próprio desporto e que têm como consequência o resultado, geram motivação, são de facto não só o grande produtor, mas também os causadores do processo desportivo” (p. 211). Estes objectivos estão identificados no plano de aula como “conteúdos”, onde apresentamos os objectivos por nós definidos para aquele gesto ou acção técnica, por exemplo. Já noutra coluna descrevo os exercícios para atingir aquele objectivo e é aqui, com a sua aplicação na aula que veremos os objectivos mediatos a serem realizados. Vejamos que Almada et al. (2008) define estes objectivos como “aqueles que resultam das transformações que resultam da adaptação do desportista às contingências a que é sujeito na prática desportiva” (p. 211).

É claro que todos estes objectivos imediatos criados consoante critérios de êxito estabelecidos à priori não seriam possíveis de se aplicar sem as estratégias de organização que, de certa forma, é um dos pontos mais importantes na construção do plano de aula. Este foi descritivo, na maior parte das vezes, mas por simbologia ou representação gráfica é, de certa forma, um instrumento de trabalho do professor que deve ser de fácil acesso e deve facilitar o processo ensino - aprendizagem. Para cada exercício foi definido o tempo dispendido, seja para cada exercício, seja para a hora efectiva a que esse exercício estaria a ser realizado. Toda esta coerência e determinação de exercícios e sua relação com o tempo ajudou-me na organização e orientação da aula conforme o tempo de aula, de 45 minutos ou de 90 minutos.

De acordo com Olímpio Bento (1998) citado por Gomes (2004), “o professor deverá ainda proceder a um balanço, onde realiza uma avaliação da sessão, do que correu bem e mal e faz uma ligação com as aulas seguintes” (p. 59). Desta forma, após o final de cada aula era criado um balanço que ia ao encontro das adaptações feitas ao

plano de aula, ou seja, às adaptações realizadas aquando a prática efectiva da aula, às nossas dificuldades na leccionação da aula, às dificuldades apresentadas pelos alunos, ao cumprimento do tempo efectivo para cada exercício, às referências e propostas de leccionação e intervenção para a próxima aula e, por fim, ao trabalho que foi realizado pelos alunos que não fizeram a aula.

1.2. Inovação Curricular

Relativamente a este ponto, pretendemos relatar algumas estratégias inovadoras que, na nossa opinião, normalmente construída em conjunto com o núcleo de estágio, devem constar na leccionação de aulas de EF. Toda a organização de aulas e consolidação de conteúdos, por vezes, teve uma parte inovadora e criativa incentivada por nós que, de certa forma, é importante partilhar aquando a realização desta vivência pedagógica. Contudo, numa primeira fase importa explicar um pouco aquilo que dizem os autores de referência, relativamente a esta temática.

Todos os processos inovadores que tentamos aplicar foram ao encontro de experiências já vivenciadas, pois com pouca prática no meio escolar foi, para nós, motivador não só conseguir potenciar a aprendizagem dos alunos, como também sentir que fomos capazes de interagir e trocar experiências/vivências com os meus colegas professores de EF que acabaram por ser enriquecedoras para ambos. A inovação relacionada com a nossa própria experiência e com os factores sociais existentes no envolvimento desta escola contribuíram para o alargamento do conhecimento dos alunos (Faria et al., 2010, p. 18).

A forma como entrevistamos com os alunos, (forma essa que será melhor expressa no ponto relativo às metodologias aplicadas), criou uma progressão desde o início das aulas até os últimos dias. Desta forma tentámos inovar sempre o processo de realização das aulas arranjando situações criativas e aliciantes para os alunos onde era beneficiado sempre a nossa evolução como professores (através da experiência com novas situações de aprendizagem) neste processo de formação no EP. Para reforçar a ideia “por vezes o mais difícil não é fazer a mudança, mas ter o sentido crítico, imprescindível para perceber o que deve ser mudado e a capacidade criativa para definir formas alternativas mais favoráveis” (Almada et al., 2008, p. 55). Ainda de acordo com o mesmo autor, o professor “pode e deve ser um catalisador de um processo de amadurecimento, um pedagogo” (p. 66). Este processo de amadurecimento de experiência pedagógica levou a que nos tenhamos sentido à vontade para com os alunos e o seu envolvimento, a aplicar novas estratégias de intervenção e até mesmo novas modalidades e exercícios até agora desconhecidos pelos alunos e professores.

Pretendíamos ainda dominar a capacidade de intervir sempre de forma inovadora mas, é claro que erros eram susceptíveis de acontecer e aí todo o processo teria de ser reversível ao ponto de termos que reformular as estratégias introduzindo correcções

necessárias através da avaliação prévia das aulas (Almada et al., 2008, p. 55). Por esta razão, e por estarmos constantemente a avaliar as nossas intervenções, nos últimos tempos sentia-mos mais à vontade para inovar os nossos exercícios, ou seja, fomos ganhando experiência.

Segundo Almada et al (2008), o professor “tem de dominar ferramentas que lhe permitam estar melhor na situação do que o aluno” (p. 66), estas ferramentas são designadas como conhecimentos e formação que ajudem à segurança conceitual do professor nas aulas, estas vão ajudar a que certas modificações à aula se ajustem melhor e até mais segurança sentirá aquando o ultrapassar de dificuldades, ou seja, vai evidenciar a presença dominante do professor na aula.

Para todas as Unidades Didáticas realizadas fomentamos os nossos conhecimentos através de bibliografia e até para algumas matérias mais específicas tentamos retirar o máximo de informações dos professores mais experientes do que nós, mesmo sabendo que o que faz uma pessoa ser experiente numa determinada área não é o número de anos que passa a fazer essa situação, mas sim a análise que retira das várias situações que vive e depois o uso que faz dessas conclusões. De qualquer forma, é sempre possível aprender com todos, e todos os nossos colegas professores na escola foram importantes na nossa formação.

Por exemplo, quando leccionamos o Futsal e o Basquetebol (matérias dos Jogos Desportivos Colectivos), contactamos um experiente na área que nos ajudou a orientar as aulas, definindo os pontos-chave em que deveríamos intervir para sermos bem-sucedidos no processo ensino-aprendizagem. Por esta razão e por termos experienciado esta situação achamos importante a troca de informações e “trabalho de equipa” entre os professores de EF e principalmente procurar o conhecimento quando não se sente à vontade pois, como vimos, é de extrema importância que o professor leccione conteúdos bem justificados e que se sinta à vontade na matéria.

Agora centrando as orientações mais nos alunos podemos ver que é importante que os alunos aquando estas orientações inovadoras e, ao mesmo tempo fundamentadas, consigam resolver as suas dificuldades de forma independente, “pretende-se que o estudante aprenda a dominar uma metodologia que lhe permita resolver problemas, ou seja, consiga identificar esses problemas e seja capaz de definir e desenvolver os processos apropriados que permitam encontrar soluções eficientes” (Almada et al., 2008, p. 54). Para estas soluções eficientes tentei sensibilizar os alunos à busca das

soluções através dos seus próprios meios criando situações criativas, por exemplo, nas aulas de Ginástica Acrobática (invenção de figuras criativas) e Dança (invenção de passos criativos) e, a partir daí, criar exercícios que se possam transferir para outras matérias ou que complementem a mesma.

Através do Plano de Unidade Didáctica Olímpio Bento (1998) citado por Gomes (2004), refere que “é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade” (p. 51). Através do planeamento conseguimos ter uma ideia geral do que poderíamos ou não leccionar e dentro disto, tentamos estipular formas criativas de intervenção para motivar mais os alunos às práticas desportivas.

Incentivar os alunos a serem “co-autores” do seu processo educativo é importante ao que concerne na inovação curricular dos docentes no sentido em que se tornam orientadores de um processo educativo que evidencia a experiência, vivência cultural e “auto-educação” do aluno, transmitindo-lhes saberes que levam o aluno à busca de respostas às suas dificuldades. Podemos verificar esta inovação do processo educativo através de Faria et al. (2010), que também partilha da ideia que “essa relação de co-autoria tem como consequência não só o deslocamento da centralidade ocupada pelo professor no ensino e aprendizagem do movimentar-se humano, mas implica, também, a valorização do repertório cultural dos alunos” (p. 18). Alguns professores parecem não aplicar estas premissas e até mesmo nós que as defendemos, por termos pouca experiência, foram poucos os casos em que as aplicamos, incidindo-as mais nos jogos lúdicos, jogos reduzidos (em JDC) e em exercícios gímnicos.

As aulas práticas nem sempre eram leccionadas fora das salas de aula, muitas vezes e mais devido a condições climáticas, as aulas eram leccionadas em salas de aula ou até mesmo na Biblioteca. Em concordância com Faria et al. (2010) um professor é inovador aquando a continuação destas aulas práticas mesmo dentro da sala de aula, ou então com a efectiva presença de aulas teóricas em EF, o professor precisa é de saber como criar situações aliciantes e novas para os alunos. Estas ideias de aulas teóricas não tiram tempo real de actividade física, pois poderão futuramente a rentabilizar tempo efectivo de aula quando os alunos já dominam alguns conceitos. Para as aulas teóricas tentamos proporcionar aos alunos vivências novas, consolidando a matéria com conceitos novos e de pesquisa guiada, onde teriam de expor os seus conhecimentos após a descoberta da questão colocada na aula.

Outra ideia inovadora reflecte sobre o facto de o professor já ter experiências prévias na área da EF e segundo Faria et al. (2010), “o enriquecimento propiciado pela vida cultural é um factor diferenciador para pensar em elaborações metodológicas distintas da cultura tradicional construída pela Educação Física” (p.15). Isto porque, devido à nossa experiência em DI, sentimo-nos mais à vontade para leccionar qualquer matéria de desportos individuais, pois conseguimos fazer algumas transferências de exercícios entre modalidades que ajudaram à compreensão dos desempenhos por parte dos alunos. Posteriormente farei referência à forma como se processou esse transfere.

A ideia central aqui exposta, é que o processo de formação ao longo da carreira docente é fundamental para a prática pedagógica (Almada et al., 2008; Faria et al., 2010; Gomes, 2004)

É importante então, dar a conhecer aos professores vivências pedagógicas, interesses em outras modalidades desportivas ou até formas de intervenção diversificadas que ajudem todos os professores de um grupo disciplinar. Como experiente na área da Natação, da Ginástica e da Vela podemos, até certo ponto, sensibilizar os nossos colegas nestes assuntos ajudando-os a intervir e a conhecer a matéria que se engloba neste âmbito. Para os nossos colegas do grupo de estágio partilhamos conhecimentos em diversas áreas, ao nível dos desportos individuais, mas principalmente aos professores de EF, sensibilizando-os na acção científico - pedagógica individual para a Ginástica em geral, onde até alguns esclareceram dúvidas de actuação, o que acabou por ser das situações mais gratificantes neste processo de formação.

Os processos que consideramos inovadores e foram aplicados nas aulas são os seguintes:

1. Nas aulas de Ginástica (solo e acrobática), sensibilizamos os alunos à prática da Ginástica Aeróbica de competição, que pelas suas características, apela a exercícios básicos da Ginástica em geral. Através da aplicação desta nova disciplina gímnica os alunos ficaram com um conhecimento mais alargado sobre a Ginástica em geral e suas disciplinas. Verificamos ainda que eles conseguiram compreender que a Ginástica Aeróbica complementa exercícios de todas as outras disciplinas gímnicas existentes;

2. Ainda para sensibilizar os alunos à prática desta nova disciplina gímnica, aplicamos coreografias em género de aquecimento, com música nas aulas de Dança

(Valsa). Desta forma, os alunos teriam uma noção mais alargada de passos criativos, música alusivas às suas idades e até mesmo a contagem de tempos. Estes exercícios nas aulas, na parte do aquecimento ajudaram imenso à motivação dos alunos e aquecimento do corpo através de trabalho aeróbio e porque o aquecimento não serve apenas para “aquecer” mas também deve ser uma parte da aula em que as aprendizagens são potenciadas ao máximo.

3. Exercícios de Barra e Barra de chão foram aplicados visando a postura dos alunos, flexibilidade, alongamento e tonificação muscular. Isto, nas aulas de Dança, onde aprendiam de forma mais equilibrada e evolutiva os passos pretendidos através dos tempos e nas aulas de Ginástica onde serviam de complemento ao alinhamento corporal, preparação e execução dos elementos pretendidos;

4. Nas aulas de Ginástica Acrobática incentivamos os alunos a criarem as suas próprias figuras acrobáticas segundo os parâmetros exigidos no PNEF e até mesmo aplicamos elevações usadas na Ginástica Aeróbica;

5. Para as ajudas em Ginástica ajudamos os nossos colegas professores e até os alunos enquanto agentes de ensino, a usarem ajudas mais simplificadas do que as tradicionais que exigem alguma força muscular por parte dos professores e até aquelas que exigem processos de evolução demorosos;

6. Conseguimos leccionar uma aula de Ginástica de Solo no campo descoberto da escola, facto que é importante focar devido à não adaptação dos espaços que por vezes os professores não realizam. Por vezes a polivalência das instalações é um pouco descurada nas escolas e isso limita um pouco a potencialidade da nossa disciplina;

7. Os exercícios de coordenação que achamos pertinentes para a evolução funcional dos alunos foram aplicados nas aulas de Desportos Colectivos (DC) (com e sem objecto) e nas aulas de Desportos Individuais (DI) (sem excepção de nenhuma modalidade). A coordenação foi privilegiada como fazendo parte do processo educacional dos alunos que, na minha opinião, ajudam a aumentar as destrezas funcionais do organismo ao lidar com o dia-a-dia e até mesmo no equilíbrio e segurança do indivíduo;

8. O transfere de critérios de êxitos entre modalidades foi executado. Por exemplo na Natação fizemos referência aos rolamentos já aprendidos anteriormente nas

aulas de Ginástica, o lançamento na passada (passos) foi utilizado na coreografia de Aeróbica fazendo um transference simplificado e adequado aos alunos;

9. Um dos pontos principais destas experiências inovadoras cai sobre o facto de o professor criar laços afectivos com os alunos, o que antigamente não era vivenciado. Estas situações ajudam imenso na aprendizagem dos alunos e fomentam o à vontade destes para com o professor. Criamos pontos afectivos com os alunos e ao mesmo tempo conseguimos ser respeitados como professores nunca retirando o estatuto autoritário que se deve ter, em consequência conseguimos bons resultados avaliativos e comportamentos positivos por parte dos alunos.

Em suma e para concluir esta parte que foca o trabalho do professor como inovador do processo educativo temos a mudança em conformidade com a inovação, ou seja, um professor inovador é aquele que muda estratégias, trás novos planos ou nunca é repetitivo e não tem medo da mudança, joga um pouco com a inovação em congruência no plano estratégico do professor de EF (Almada et al., 2008).

1.3. Metodologias e estratégias de ensino

No que concerne às estratégias aplicadas aquando a leccionação das aulas durante todo o ano lectivo, apresentamos aqui algumas formas de intervenção que utilizamos e que são importantes referir.

Através do que foi dito anteriormente em relação ao processo de formação do professor ser importante para um ensino eficaz, Almada et al. (2008) refere que para além de saber se fundamentar em informação pertinente é preciso saber “utilizá-la e tomar as decisões, não só para definir as soluções desejadas, mas também para as operacionalizar, desenvolvendo-as e controlando a sua evolução” (p. 55).

Estes episódios são definidos como tempos de leccionação de matéria, esteja ou não, o professor em relação com os alunos e para esse processo correr devidamente tem que haver uma estratégia de actuação eficaz, visando sempre a aprendizagem do aluno (Gomes, 2004, p. 20) . Não existe uma estratégia que seja a mais correcta para aplicar aos alunos caracterizados mas, de forma geral, existem várias possibilidades dependendo dos contextos das aulas. Por isso, as estratégias aplicadas foram sujeitas a correcções e a adaptações no meio em questão, não as considerando válidas sob qualquer objectivo definido previamente.

Uma das estratégias utilizadas e que é algo comum na nossa disciplina já que os alunos estão em constante movimento, foi o estabelecimento de regras de funcionamento das aulas, que consideramos ser importante, também criar estratégias ao nível da forma como interagimos com os alunos que, são nada mais nada menos, do que seres humanos, diferentes uns dos outros.

Para o controlo destes factores o professor tem de ser capaz de lidar com os diversos comportamentos dos alunos e adaptações de exercícios com base nas suas próprias ideias e fundamentações. Isto com base em Januário (1996) citado por Gomes (2004), que salienta que se deve privilegiar “alguns aspectos da actividade mental dos professores, tais como, a intuição, o idealismo e as relações afectivas, como elementos determinantes do seu trabalho” (p. 24).

Já focando o aluno como agente principal, tentamos trabalhar a motivação e desenvolvimento dos alunos, procuramos sempre dar prioridade a actividades ricas do ponto de vista afectivo e social que promovessem as relações interpessoais e, privilegiamos também as formas lúdicas de exercitação de modo a poder responder às necessidades de expressão, auto-superação, coragem, confiança e superação de medos,

para que mais tarde possa constituir-se um factor de saúde e de cultura que se manterá para além do percurso escolar. Estes aspectos foram conseguidos através da aplicação de jogos lúdicos nas aulas e ainda jogos competitivos que facilitavam a auto-superação dos alunos, aplicado em qualquer uma das didácticas.

Todos estes aspectos não teriam a sua lógica de actuação se não fossem devidamente pensados e reflectivos através do bom planeamento das aulas e conhecimento prévio da turma. Deste modo a avaliação diagnóstica e a caracterização da turma entram aqui como trabalhos importantes para a determinação dos planos de aula e, desta forma, os conteúdos leccionados foram expostos de forma simples, clara e perceptível a todos os alunos e introduzidos progressivamente (do menos para o mais complexo) para que num ambiente de aula se consiga estabelecer uma comunicação ideal entre professor-aluno. Como os alunos apresentam características diferentes, experiências desportivas diferentes e habilidades diferentes, em algumas didácticas a partir da avaliação diagnóstica dividimos a turma por níveis de execução aplicando sempre exercícios adequados a cada grupo, nunca fugindo aos objectivos gerais da aula. Gomes (2004) contempla esta informação afirmando o planeamento da Unidade Didáctica como uma fase importante para os seguintes aspectos: “deve adequar os exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora” (p. 52).

Concretamente em relação às aulas, estas tinham geralmente a mesma estrutura, ou seja, iniciavam-se com exercícios simples e seriam também realizados alguns exercícios de técnica específica (sem nunca esquecer que na EF não importa a aprendizagem de uma técnica pela técnica mas sim a compreensão da sua existência e da sua funcionalidade), levando sempre em atenção a progressão dos exercícios desde o início ao final da aula, tal como na progressão da Unidade Didáctica, que obedecia ao mesmo corolário. Com isto, verificava-se se os alunos através da avaliação diagnóstica realizada na primeira aula, evoluíam nos seus conhecimentos até ao momento da avaliação final.

As aulas iniciavam-se ainda com exercícios de desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, nomeadamente o aquecimento, procurando um progressivo aumento da disponibilidade motora para a parte principal da aula e

desenvolvendo nesta parte da aula a aptidão física dos alunos (força e flexibilidade por exemplo).

Tendo isto em conta todos os exercícios propostos no plano de aula para os JDC tinham sempre um carácter ecológico, pelo que, é de opinião que os exercícios devem sempre estabelecer uma ligação entre todas as componentes e características do jogo real através de estratégias apropriadas aos alunos tendo em conta a táctica do jogo (Graça et al., 2007). Por exemplo, embora este método seja um método proposto por nós, por vezes existiram necessidades ao nível de exercícios mais analíticos (p.ex. quando os alunos ainda não eram capazes de executar um gesto técnico, os exercícios aí propostos seriam mais de carácter analítico pois teriam de responder a todas as necessidades que comportam as componentes críticas do gesto para depois chegarem a pô-lo em prática no jogo em contexto real, para que seja um gesto mais fluído).

Optamos por utilizar alguns estilos de ensino referidos por Aranha (2004), começando pelo estilo de ensino “tarefa”, em que o aluno dispõe de tempo estipulado para realizar uma tarefa individualizada, libertando o professor para fornecer feedback a todos os alunos. Aqui era muito mais fácil analisar os alunos de forma geral e quando algum erro era verificado os feedbacks à classe eram dados, nunca perdendo o tempo estipulado para o exercício.

Utilizamos também o estilo “recíproco” quando queríamos que os alunos trabalhassem em interacção com os companheiros, que desenvolvessem competências de socialização, recebendo feedback imediato permitindo seguir os critérios para a prestação, indicados por nós. Ambos os estilos de ensino foram privilegiados na exercitação e consolidação dos conteúdos, dependendo da natureza e objectivo do exercício.

Nos conteúdos ainda não consolidados utilizei o estilo “descoberta guiada” onde conduzimos sistematicamente, o aluno, à descoberta de determinado padrão ainda não conhecido por este. Portanto, para além do que diz a bibliografia que se relaciona com progressões e componentes críticas, também procuramos estimular o aluno a descobrir por si só, recorrendo à curiosidade, à autonomia, à criatividade, à novidade, à auto-educação e à descoberta na própria aula.

Utilizamos também o “estilo comando” onde apresentamos exercícios determinados por nós na sua intensidade e duração. As indicações eram para a turma toda com exercitações semelhantes onde os alunos agrupavam-se em colunas ou em

xadrez de forma grupal/massiva em que o trabalho pedido (através de estímulos intencionais) insidia-se sobre todos os alunos ao mesmo tempo.

Ainda colocávamos questões aos alunos de forma individual, a grupos ou à turma toda, promovendo sempre a propagação das soluções, à pesquisa e à procura da solução. Nesta forma de intervenção privilegiamos os alunos a terem a sua própria consciência sobre os problemas estipulados, recorrendo às suas capacidades para além da sua noção assente. Através das questões cognitivas de ensino aplicamos estratégias sugestivas, através de interrogatório (questionação dos alunos).

Em relação a um ponto muito importante, a divisão de grupos e estratégias para agrupar os alunos, seguiram-se algumas opiniões pessoais que, de certa forma fogem ao método de agrupamento de alunos por sexo, idade, altura, etc. (utilizado algumas vezes). A turma era dividida, ou não, em grupos heterogéneos e/ ou homogéneos. Com os grupos homogéneos, pretendíamos que o tempo de actividade motora fosse igual para todos os alunos e que, o grau de dificuldade das tarefas fosse adequado ao nível destes, verificava ainda que as atitudes dos alunos eram mais valorizadas, conveniente do acréscimo da competição existente. Com os grupos heterogéneos pretendíamos promover a cooperação entre os alunos, de modo a que os que tinham mais dificuldades seriam ajudados pelos colegas com menos dificuldades (utilização dos alunos como agentes de ensino). Estas duas formas de agrupar os alunos são apenas opiniões de estratégias de gestão de aula para, por um lado, diminuir o tempo de organização e por outro, criar momentos diversificados aos alunos de forma a que o processo ensino-aprendizagem seja aumentado.

Outra forma de organização da turma é em relação à criação de equipas de trabalho onde os alunos trabalhavam sempre com os mesmos colegas até ao final das aulas, isto porque por um lado é reduzido o tempo de organização da turma e evita-se a adaptação diária dos alunos aos novos colegas.

Responsabilizar os alunos à criação de grupos de trabalho também foi uma das estratégias aplicadas, pois assim, era mais fácil verificar quais os grupos que eram mais unidos e até ajudar posteriormente a criar trabalhos de grupo em que não ocorressem comportamentos desviantes e o desafio de estabelecer ligação com colegas menos dominantes era privilegiado.

A divisão de alunos/aula por estações foram estruturadas de modo a que as que apresentam maior risco para os alunos sejam as estações em que o professor se

encontrava, procurando também que estas estejam nas extremidades da instalação e não no centro para que assim pudéssemos manter uma visão global da turma. É necessário, no entanto, ter em conta que os alunos menos hábeis necessitam de mais atenção por parte do professor e portanto tentamos, de igual modo, acompanhar esses grupos pelas diferentes estações.

A organização do material era feita todos os dias pelos alunos, escolhidos pelo professor e eram arrumados pelos mesmos no final da aula. Este tipo de organização de aula levou a que os alunos se responsabilizassem pelo material da escola, reduzissem o tempo de disposição do material e até que cooperassem com os colegas.

Em suma, podemos dizer que todas estas metodologias aplicadas foram fruto da nossa experiência com estes alunos / turmas, e da estruturação que engloba toda a escola e os objectivos definidos. Reforçando esta ideia é importante ter em conta que todo este processo de controlo de uma turma não é fácil e deverá ser estritamente planeado, o professor deve-se sentir apto a novas vivências, a novos comportamentos dos alunos e até a novas estratégias que vão ao encontro do professor como ser inovador e criativo, dominando inteiramente a turma. Este papel do professor leva a que este tenha de “estar aberto a novos entendimentos e práticas pedagógicas, aceitar o aluno como participante e não como objecto a ser lapidado e, aceitar ser também um aprendiz dentro da sala de aula” (Oliveira, 1997, p. 22), é preciso experienciar e lidar muitas vezes com diversas situações e estabelecer um padrão de conhecimentos teóricos de aplicação de estratégias metodológicas de ensino, pois estar diariamente a lidar com ambientes diversificados não é a mesma coisa que estar dentro de uma sala de aula sempre com as mesmas condições.

1.4. Modelos de ensino: Jogos Desportivos Colectivos / Desportos Individuais

Em relação aos modelos de ensino utilizados nas várias matérias leccionadas dividi estes dois parâmetros em Desportos Colectivos (DC) e Desportos Individuais (DI) para melhor distinção, já que é deveras importante diferenciar as metodologias utilizadas que nos marcaram mais neste estágio. As matérias leccionadas durante todo este ano lectivo formam um conjunto de fundamentos transmitidos aos alunos e, tais fundamentos são leccionados de forma distinta. Então, pretendemos neste ponto realizar uma análise dos modelos que utilizamos na leccionação destas distintas matérias, sempre que possível baseando-nos em autores que tenham abordado este assunto.

Os DC são definidos segundo Almada et al. (2008) “como actividades que privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando portanto o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos)” (p. 250). Já relativamente aos DI, Almada et al. (2008) define como sendo desportos que “levam o aluno a centrar toda a atenção no movimento que pretende realizar e a isolar-se” (p. 257), são pois desportos de contextos inalteráveis e o seu desempenho é independente da forma de oposição do adversário.

Na tabela seguinte resumo quais os DC e DI leccionados nas diferentes turmas.

Quadro 1 – Quadro de distribuição das modalidades de DC e DI pelas duas turmas

	DC	DI
9º1	Basquetebol	Ginástica Natação
	Futsal	
	Voleibol	
10ºPSI	Futsal	Ginástica

Como podemos verificar através do quadro acima, as matérias foram leccionadas dentro dos mesmos níveis de execução, pelo que os alunos não apresentavam muitas destrezas nestas matérias, exceptuando alguns. Este facto foi um aspecto facilitador no planeamento das aulas porque, vejamos por exemplo, que a matéria de Futsal do 10ºPSI foi leccionada primeiro que a matéria de Futsal do 9º1, apesar do número de alunos, género e idades serem diferentes, estes enquadravam-se no mesmo nível e os objectivos definidos pelo programa não se diferenciavam muito. Nestes caso, optamos então por melhorar a nossa intervenção e experimentar várias estratégias de actuação para esta

matéria à qual tínhamos mais dificuldades. É claro que não foram só estas as matérias leccionadas, a Dança e o Ténis de mesa, assim como, aulas de Actividade Física e Aptidão Física, são também outros exemplos.

Numa primeira fase importa definir Jogos Desportivos Colectivos (JDC), onde vários autores dão a sua opinião, e segundo estes faço a seguinte abordagem, para ser mais fácil a sua justificação.

Teodorescu (2003), diz que “o seu tão apreciado carácter formativo deve-se ao facto de a prática dos jogos desportivos colectivos acumular as influências e os efeitos positivos do desporto e do exercício físico com as influências e os efeitos educativos do jogo” (p. 16). Com a leccionação deste tipo de matérias aprendemos que não só é benéfico sensibilizar os alunos em termos do seu valor educativo mas também, criar dinâmicas que vão ao encontro dos gostos e transmissões de conhecimentos dos mesmos por fim a serem valorizados nas aulas.

Ainda segundo o mesmo autor Teodorescu (2003), “os jogos desportivos caracterizam-se, entre outros factores, pela predominância da aciclicidade técnica, por solicitações e efeitos acumulativos morfológico – funcionais e motores e por uma intensa participação psíquica” (p. 16). Como todos os desportos sejam colectivos ou não acarretam vantagens à sua prática que, de certa forma são comuns, uma boa intervenção pedagógica ajuda a que a potenciação de aprendizagens de uma modalidade para outra dentro dos DC seja facilitada, tal facto foi verificado nas nossas aulas aquando a aplicação de exercícios com os mesmos objectivos tácticos mas inseridos em matérias diferentes. Uma das vantagens assumidas por Almada et al. (2008) para os DC são “dominar a causalidade das resistências que se geram por acção dos grupos, as sinergias que se desenvolvem, as alterações que se provocam (...)” (p. 220). Por serem desportos onde se trabalham principalmente em grupo, certas destrezas funcionais foram capacitadas com o intuito de aumentar as aptidões e habilidades físicas dos alunos seja em cooperação com o adversário, seja em oposição ou até mesmo no seu trabalho individualizado.

Apoiando-nos em Teodorescu (2003), consideramos que o manejo do objecto o trabalho em grupo, a confrontação com o adversário, entre outros trazem influências que aumentam o processo de motricidade influenciando o desenvolvimento das qualidades motoras. Aspectos como a destreza foram trabalhados a partir da aplicação de gestos técnico-tácticos em situações de jogo dinâmico onde notamos uma evolução por parte

dos alunos a nível da leitura de jogo e resposta mais rápida aos estímulos. A velocidade foi trabalhada a partir de sequências curtas de exercícios (p.e.: exercícios em vaga), onde o aluno dinamizava a sua velocidade e ao mesmo tempo que reagia a estímulos provocados por exercícios condicionados com oposição de jogadores (dando resposta à velocidade de reacção). Outro benefício importante para os alunos, segundo Almada et al. (2008), são os regulamentos e regras de jogo que “são as responsáveis pela definição de uma dinâmica que vai impor constrangimentos nas pessoas a elas sujeitas e às relações que entre elas se estabelecem” (p. 216).

Na abordagem destas matérias fomos percebendo que criar situações de jogo condicionado ajudam os alunos a aprender certas situações que se podem adaptar ao jogo real. Neste sentido, procuramos, sempre que possível, criar situações reais de jogo tendo em conta os objectivos visados. Desta forma o treino dos conteúdos dos DC ganham coesão e os gestos podem ser antecipados e orientados para o objectivo que pretendemos, desta forma os JDC dominam um factor que o professor deve ter em conta que é a análise do jogo em relação com o seu conteúdo através de actuações colectivas e individuais por parte dos alunos (Almada et al., 2008, p. 217; Teodorescu, 1983 citado por Garganta da Silva, 1998, p. 20).

A resistência (capacidade motora condicional) nos JDC foi trabalhada a partir de exercícios fundamentalmente aeróbios (embora com uma componente anaeróbia também importante), onde aplicávamos exercícios de coordenação do objecto ao mesmo tempo que a velocidade (variada) e técnica durante um determinado tempo estipulado. Aqui a força, concentração, domínio do objecto e a semelhança à intensidade do jogo são notáveis e o aluno pode estar, de certa forma, a compreender situações de jogo real.

Outro aspecto que tive em conta foi o domínio do espírito de equipa que é muito importante pois segundo Teodorescu (2003), refere que “forma a criança e o jovem dentro do espírito da subordinação dos interesses pessoais aos do colectivo, considerando a realização dos interesses pessoais integrada na resolução dos objectivos e interesses da equipa” (p. 18), então informei os alunos para se responsabilizarem pelas suas acções de jogo individuais pois estavam a trabalhar numa equipa (em colaboração) onde o resultado final dependia exclusivamente do trabalho de todos (em adversidade-riedade desportiva) em que, esses todos tinham de participar arduamente em jogo para obter um bom resultado (p.e.: no Futsal, exercícios em que a bola teria de passar por todos os jogadores para ser considerado golo). Teodorescu (2003), conclui então

que “as acções de jogo individuais tornam-se acções colectivas e têm a designação de combinações tácticas ou acções tácticas colectivas, que se desenrolam tanto no ataque como na defesa” (p. 23). Outros aspectos trabalhados foram a iniciativa, o desenvolvimento do raciocínio, criatividade e combatividade para vencer as dificuldades acrescidas em jogo.

Na aplicação destes conceitos estipulamos algumas formas metodológicas de acção docente a partir de algumas premissas encontradas em bibliografia e que foram aprendidas ao longo do curso. Podemos ver que existem alguns modelos diversificados de actuação, primeiro encontramos os modelos mais tradicionais definidos mais propriamente como modelos analíticos em que a leccionação do jogo é por partes com características de repetição de gestos técnicos em que o indivíduo é reduzido a si mesmo e “julgado” pelas suas próprias acções. Existem, em segundo lugar, modelos que vão ao encontro da compreensão do jogo através da sua complexidade táctica, como é o caso dos que trabalham através de sistemas dinâmicos em situações de carácter real como é o caso do modelo do “Teaching Games For Understanding”.

Esta complexidade é caracterizada por ser entendida pela sua interacção entre os elementos da mesma equipa e com os adversários que criam situações sempre novas ao jogo onde o aluno tem de se adaptar constantemente tendo que estar preparado para estas situações. Por outras palavras, há a necessidade de passar o desenvolvimento das habilidades básicas do jogo para a compreensão táctica do jogo, tratando-se do treino das capacidades colectivas e individuais ao mesmo tempo (Graça, 2007). Este modelo indica-nos que o jogo é o factor principal da aprendizagem do aluno, tornando-o como o saber principal de todo o processo de ensino-aprendizagem dos JDC, através de toda a táctica que o globaliza dominando aspectos como, princípios tácticos do jogo, tomada de decisão, exercitação das habilidades individuais e colectivas e aspectos técnico-tácticos para a performance do aluno (Graça, 2007).

Segundo estas ideias, foram propiciadas nas aulas condições para que os alunos cumprissem e melhorassem as suas acções (técnico-tácticas) em situações semelhantes, variadas e com níveis de complexidade adequados às características dos alunos de forma a adquirir evolução, para que não se definam comportamentos estandardizados. Apesar de privilegiar sempre que possível situações de aprendizagem mais globais também existiram situações analíticas para que os alunos adquirissem competências suficientes nos gestos técnicos propostos para então serem utilizados em forma de jogo

real e, após o adquirir destas habilidades dos gestos técnicos, modelávamos as aulas conforme o modelo ecológico definido anteriormente. Foi nosso objectivo não criar monotonia aos alunos por ausência de variabilidade de situações mas, sim o adquirir de gestos consolidados (contextualizados no próprio jogo) para os alunos que não conseguiriam realizar o objectivo previsto.

Outro aspecto privilegiado nas aulas foi a criação de exercícios abertos (mais dinâmicos) através de diferentes meios sem desfazer os objectivos propostos (jogos condicionados), de forma a que os alunos explorassem bastante o jogo, o que levou a que estes tivessem mais aptos para as situações reais fazendo face à imprevisibilidades tão caracterizada nos JDC.

Devido à nossa dificuldade inicial no domínio dos JDC e através da pesquisa e interesse em aprender mais sobre a mesma, aumentamos as nossas competências a este nível e sentimo-nos mais à vontade para trabalhar os JDC nas escolas. Concordamos então com Teodorescu (2003), quando nos elucida dizendo que os JDC “representam uma forma de actividade social organizada, uma forma específica de manifestação e de prática, com carácter lúdico e processual, do exercício físico, na qual os participantes estão agrupados em duas equipas numa relação de adversidade típica não hostil” (p. 23).

Porto outro lado os DI são caracterizados por Almada et al. (2008) quando afirma que este tipo de desportos de “contextos inalteráveis” formam no aluno percepções mais criteriosas e específicas sobre a sua técnica, refere pois que, estes levam a que o aluno “possa sentir e compreender, de uma forma muito fina, qualquer alteração na sua actuação e, assim, consiga atingir uma optimização dos seus gestos e, consequentemente, desenvolva um conhecimento muito profundo de si próprio” (p. 257). Podemos ver que nos DI o trabalho individualizado é privilegiado, então é de se notar que processos metodológicos mais analíticos nas aulas, pelo que a co-responsabilidade para o próprio aluno é notável e a interacção com colegas apenas é utilizada em forma de ajuda ou em situações lúdicas, o sucesso está no próprio indivíduo e na sua execução (quase ideal, de gestos técnicos).

As destrezas leccionadas mais trabalhadas foram divididas pelas diferentes matérias inclusive algumas até se dividiam durante a própria aula. No que concerne ao trabalho de flexibilidade nas aulas este incidiu-se mais nas aulas de Ginástica, no início de cada aula após a activação muscular dos alunos, alguns alongamentos eram feitos no fim das aulas e até nos DC e DI. A força era trabalhada durante os exercícios propriamente ditos

nos DI através de aplicação de carga (p.ex. com a ajuda dos colegas e até de material específicos) e repetições (do mesmo exercício). Já a resistência e execução eram trabalhadas em conjunto, na medida em que alunos apresentavam-se sempre em activação muscular durante a parte fundamental da aula tentando sempre executar os exercícios correctamente. A tonificação muscular, postura e alinhamento corporal eram trabalhados através de exercícios de força estática e barra (em ginástica e dança), o que de certa forma alguns professores não incidem nas aulas por falta de experiência mas, na minha opinião, é deveras importante pois nestas idades (fase da puberdade onde o organismo passa por mudanças morfológicas fundamentais) começamos a notar quais as posturas dos alunos e tendências viciosas que podem provocar problemas musculares com implicações gravíssimas na sua saúde geral.

A coordenação também é um factor importante a dimensionar nas aulas pois segundo Gandara (1985) citado por Borges et al. (2008), complementa afirmando que, “o ritmo é um aspecto que merece atenção especial na Educação Física Infantil, sendo responsável pelo adequado desenvolvimento motor das crianças” (p. 1), então aplicamos exercícios de coordenação durante todas as aulas de DI e ainda foi mais evidente na introdução da coreografia de Ginástica Aeróbica onde potenciamos os alunos com coordenação simultânea de braços e pernas e até mesmo a coordenação que devem ter antes, durante e depois de cada elemento gímico com todos os membros do corpo (facto também verificado nas aulas de dança e natação). Podemos ver então que segundo o mesmo autor Borges et al. (2008), “a coordenação é a direcção significativa do movimento, a concretização de uma intenção ou o encadeamento significativo da conduta” (p. 1).

Por último, o companheirismo e dinâmica de grupo foram trabalhados em exercícios em que eram os próprios colegas a realizar as ajudas manuais, trabalhos de grupo principalmente aquando a leccionação da Ginástica Acrobática e até quando orientamos as aulas por estações em que cada grupo era responsável por se ajudar uns aos outros.

As aulas por estações ajudaram-nos muito nos DI no sentido em que, quando os alunos haviam ter assimilado os conteúdos passavam então para estações não precisando tanto da nossa orientação apenas para consolidar os conteúdos. Desta forma verificamos que, em contrapartida, a segurança dos alunos fica mais limitada pois o professor não consegue estar em todas as estações ao mesmo tempo e até a área de visão

é menor, portanto, achamos importante apenas despende tempo para aulas por estações antes de uma avaliação final ou até mesmo em aulas de consolidação de conteúdos apenas na parte final da aula.

1.5. Condição Física vs Aptidão Física

Os alunos das duas turmas com que trabalhamos foram avaliados no início e no final do ano lectivo a partir da bateria de testes do FitnessGram de forma a avaliar a sua aptidão física e verificar se eventualmente melhoravam o seu processo através das aulas aquando a introdução de exercícios de condição física. Para tal acontecimento foram criadas Unidades Didácticas para as duas turmas referentes à aptidão física, que de seguida explicamos como se procederam.

Assim a EF e nós promotores da actividade física e estilos de vida saudáveis temos de incentivar os alunos a se formarem nesta área para ficarem aptos para a sua independência e conseguirem actuar de forma mais correcta mantendo-se activos fora do contexto escolar. Vejamos que a educação para a saúde é explorada nas escolas por diversas razões mas, sobretudo, pelo facto de segundo Marques (1999), “uma boa parte das crianças e jovens têm acesso à escola e nela participam nas aulas de Educação Física, o que torna a escola uma instituição privilegiada de intervenção” (p. 83), e mais do que isso, para muitas é a única oportunidade que têm para fazer exercício físico.

O professor de EF terá de enquadrar estes parâmetros todos na sua aula para promover hábitos saudáveis aos alunos e melhorar os seus resultados avaliados à priori, aqui reside o que considero um desafio. A falta de motivação dos alunos continua a ser uma das razões para o desinteresse em continuar uma prática regular de actividade física.

Vejamos que Sallis & McKenzie (1991) citado por Marques (1999), sustentam que, “apesar da frequência das aulas de Educação Física não ser a mais adequada, a quantidade de tempo de aula semanal (100 minutos) é considerável, se as crianças forem, pelo menos, moderadamente activas na maior parte do tempo da aula” (p. 89). Aos alunos do 3º ciclo é designado 135 minutos de actividade física nas aulas (para uma semana) e aos do curso profissional apenas 90 minutos. Seguindo os resultados adquiridos da aplicação do FitnessGram nas aulas os alunos necessitavam de mais actividade física para aumentarem tais valores, portanto, é de referir que nem uma turma nem outra têm horas de actividade física ideais (excepto em alunos que praticam desporto) e segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) para garantir o crescimento saudável das crianças e jovens, uma hora de actividade física diária é a ideal.

Os PNEF referem que na perspectiva da qualidade de vida, de saúde e do bem-estar os alunos devem melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às suas necessidades de desenvolvimento, promovendo a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas nas diversas matérias de ensino, a abordar ao longo do ano lectivo.

Na escola existe um grupo de professores, que fazem parte de um projecto denominado “Viver com Saúde”, que têm como objectivo, difundir a toda a comunidade escolar, hábitos de vida saudável através da promoção do conceito de “saúde” através da implementação de hábitos saudáveis como a actividade física e desportiva na escolaridade, alimentação e a importância de um controlo sobre a saúde do aluno através de intervenção médica. Desta forma visam promover, na área desportiva, a realização de testes de avaliação da condição física, ou seja, utilizam a “Bateria de testes do FitnessGram”, sendo aplicados pelos professores da disciplina de EF.

Assegurei o desenvolvimento contínuo da aptidão física ao longo do ano através das aulas de EF e também de dois momentos da aplicação da “Bateria de Testes do Fitnessgram”, com vista à avaliação dos alunos numa fase inicial (1º período – avaliação diagnóstica) e numa fase final (3º período – avaliação formativa). Na avaliação final os resultados indicaram a evolução dos alunos ao longo do ano na maioria das capacidades físicas avaliadas. De facto, os alunos encontravam-se na designada “Zona Saudável de Aptidão Física - ZSAF”. Segundo os PNEF, estes valores são uma referência, sendo uma informação pertinente no sentido da saúde e do bem-estar e para que cada aluno ao longo do ano atinja essa “zona saudável”.

Os procedimentos adoptados foram os seguintes:

- Aplicar um 1º momento da “Bateria de Testes do Fitnessgram”: Teste de Aptidão Aeróbia: Vaivém, Teste de Aptidão Muscular: Força e Resistência Abdominal (Abdominais), Teste da Força e Flexibilidade do Tronco: Força e Resistência Abdominal (Extensão do Tronco), Teste da Força superior: Flexão de Braços em suspensão, Teste da Flexibilidade: Senta e alcança e o pesar e medir a altura (ver em anexo I a descrição dos testes);
- Trabalho contínuo ao longo das aulas;
- Aplicar um 2º momento da “Bateria de Testes do FitnessGram”.

Ao reflectir sobre os resultados obtidos através das análises efectuadas, considerei que estes, de um modo geral, foram positivos e satisfatórios. Foram

entregues relatórios individuais dos resultados obtidos quer na primeira quer na segunda avaliação e a análise e interpretação dos dados.

Os objectivos a que nos propusemos foram alcançados em certa medida, pois com apenas duas aulas por semana, não é possível fazer um trabalho mais profundo no âmbito do desenvolvimento da aptidão física. Necessitaríamos de mais tempo de prática, uma reeducação alimentar e inculcar hábitos de uma vida saudável, que de certa forma, efectuamos ao longo das actividades agendadas, como por exemplo a Actividade de Extensão Curricular. As intensidades das aulas (estímulos) foram influenciadas sobretudo pelo tipo de exercícios propostos (conteúdos das matérias) e do grau de domínio das tarefas e habilidades por parte dos alunos, para além da organização das aulas.

1.6. Avaliação

A avaliação é uma fase importante da programação e integrante da acção educativa, não se trata de um apêndice do processo de instrução dos alunos. Percebemos também que não se deve entendê-la como um procedimento de selecção, mas como uma base para a orientação do processo de aprendizagem dos docentes, feita de maneira continuada ao longo do ano escolar.

Este processo consiste na recolha de informação que permite ao professor adquirir conhecimentos das condições e das capacidades técnicas, tácticas e cognitivas dos alunos, e estabelecer uma relação entre o que foi leccionado e o que foi aprendido efectivamente por estes.

O indicador principal da avaliação do aluno é a performance aquando uma aprendizagem, no entanto, várias causas limitam a correspondência entre a aprendizagem e a performance como, o estado emocional, afectivo e a condição do sistema muscular dos alunos sendo então necessário uma avaliação continua durante a leccionação.

A avaliação foi realizada de forma contínua, global, diversificada, coerente e integradora ao longo das aulas, apesar de na Unidade Didáctica estar previsto um momento formal de avaliação no final. No nosso caso em particular podemos afirmar que a avaliação processou-se em três momentos e assumiu três formas diferentes: (1) Avaliação Diagnóstica (AD); (2) Avaliação Formativa (AF); (3) Avaliação Sumativa (AS).

Em relação à AD, esta realizou-se sempre no início das Unidades Didácticas com o objectivo de recolher informação acerca do nível inicial dos alunos, nomeadamente, ao nível das capacidades, limitações, conhecimentos e interesses dos mesmos.

Aranha (2004) refere que esta avaliação deve medir os níveis dos alunos em termos gerais, não individualmente mas até mesmo em relação às aulas deve ser registado valores em relação ao domínio psicomotor e o resultado final não deverá constar na AS. Esta forma de avaliar a turma toda no primeiro momento visa, como exemplo nas aulas dadas, ao agrupamento dos alunos por níveis de execução para que sejam facilmente avaliados ao longo do processo até à sua avaliação individual (AS).

Os dados recolhidos da AD permitiram ajustar os objectivos comportamentais, sugeridos pelo PNEF para o 9º ano e pelo PNEF para os Cursos Profissionais, com o

nível dos alunos, daí a importância deste tipo de avaliação, pois um incorrecto diagnóstico produzirá uma incorrecta prescrição.

A AD foi realizada nas primeiras aulas das Unidades Didácticas pois, esta avaliação teve como objectivo, conhecer o nível inicial dos alunos. Trata-se de uma avaliação que assumiu um carácter de prognóstico e é um momento importante na perspectiva de delinear, tanto por mim como pelos alunos, as estratégias de superação das dificuldades que, eventualmente, vieram a se verificar.

A avaliação atribuída a cada aluno (individualmente) nas primeiras aulas vão criar, por si só, uma avaliação geral da turma onde se lhes atribui um nível de execução a ser trabalhado através dos objectivos visados no PNEF, facto já referido anteriormente e que contrasta com a opinião de Ferreira et al. (2009) que assume que “avaliar em Educação Física consiste em reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afectividade, viabilizando a aprendizagem e formação integral do educando” (p. 3).

Para poder prosseguir à AD foi criado uma ficha de registo que consiste na realização de uma avaliação das capacidades dos alunos referente à matéria leccionada. O objectivo é a aquisição de conhecimentos referentes ao nível em que os alunos se encontram para poder enquadrar este nível de execução no PNEF, por fim a formular os objectivos pretendidos e estratégias de intervenção. Após a obtenção dessas informações tornou-se possível efectuar uma adaptação da complexidade dos conteúdos programáticos às capacidades reais dos alunos, permitindo deste modo um equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com o que foi abordado acima, importa salientar que, foram avaliadas componentes relativas aos conteúdos que proporcionaram a informação do nível no qual os alunos se encontram, permitindo assim uma maior caracterização ao domínio psicomotor, sendo determinante ao ponto de consentir uma conjugação dos conteúdos às características apresentadas por cada aluno.

A ficha de registo que foi utilizada caracteriza-se por ser uma ficha transversal de onde retiramos a informação inicial sobre os alunos para, mais tarde, conjugar os dados e por fim identificar algumas evoluções desde a primeira aula até aula de avaliação sumativa. Para isso a ficha foi dividida por domínios com parâmetros avaliativos entre eles. Estes domínios eram medidos com notas de 1 a 5 valores, desde o “Não executa” até “Executa correctamente” (Ver exemplo no Anexo 1).

Todas estas situações foram ao encontro dos objectivos primordiais do PNEF para o 3º Ciclo e Cursos Profissionais. Segundo estes parâmetros e a lista de alunos presentes, eram registadas as referidas notas que o aluno teria para a situação em específico, sendo possível identificar grupos de alunos com as mesmas dificuldades, estratégias de ensino referentes aos grupos apresentados com notas semelhantes e até identificar alunos com maiores potencialidades na área que, até serviram de agentes de ensino ou até mesmo, por exemplo, se encontrar não só no nível introdutório mas também no nível elementar.

Após a análise da ficha de registo da AD foi possível chegar a uma caracterização e contextualização da turma, de forma que encontramos os níveis e as perspectivas em que a turma se encontra. Todos estes processos de avaliação foram aplicados da mesma forma tanto para os DC, tanto para os DI.

Já em relação à AF esta prolongou-se por todas as Unidades Didácticas e teve por objectivo acompanhar o desempenho e progresso dos alunos ao longo das aulas. Esta foi sistemática e contínua, onde verifiquei se os alunos estavam a assimilar os conteúdos, repetindo sempre que necessário, os conteúdos que não foram aprendidos. Portanto esta avaliação permitiu verificar o cumprimento ou não dos objectivos e qualidade do processo de ensino-aprendizagem e estabelecer reajustamentos ao planeamento e estratégias quando necessário.

Foram criados dois quadros avaliativos (duas formas de avaliação) e aplicamos um, aos alunos do 3º ciclo e a outro aos alunos do 1º ano do Curso Profissional. Foi feito um quadro de registo da prestação dos alunos ao longo das aulas. O primeiro quadro consistiu em estabelecer uma média de evolução de cada aluno onde em todas as aulas, é dada uma nota geral da participação do aluno, execução dos exercícios, comportamento e avaliação cognitiva (avaliada através de questões teóricas durante as aulas) sendo usada posteriormente na avaliação final, assim como foi utilizada para criação de grupos de trabalho, enquadrando os alunos que se encontram no mesmo nível para um exercício específico (ver Anexo 2).

Para o segundo o quadro, este consistiu em estabelecer uma média de evolução de cada aluno onde em todas as aulas, era dada uma nota na soma dos diferentes exercícios realizados, sendo usada posteriormente na avaliação final, assim como, foi utilizada para criação de grupos de trabalho, enquadrando os alunos que se encontram no mesmo nível para um exercício específico (Ver Anexo 3).

É essencial acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante as aulas através de uma avaliação formativa, que na nossa opinião, é a forma mais exacta de se avaliar um aluno segundo a sua evolução mais concreta. Sarmento (2004) indica ainda que “a repetição, a prática é, o principal meio de aquisição (...), efectivamente permite a interiorização da tarefa (...), é ela que assume a diferença na alteração de comportamento provocada” (p. 52). Portanto, é importante não só ser criativo ao ponto de criar sempre situações diferentes aos alunos mas, ao mesmo tempo, a repetição da tarefa durante a aula num determinado tempo levará a que os conteúdos sejam interiorizados.

Por último, o terminal das avaliações encontraram-se na AS que foi utilizada a mesma ficha de observação e registo aplicado na AD, de modo a poder comparar os resultados e verificar se houve evolução dos alunos para posteriormente fazer a avaliação final por períodos ou por módulos, respectivamente. Esta avaliação ainda se baseia numa análise dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos através dos critérios definidos pelo Conselho Pedagógico da escola (Ver anexo 4 e 5).

Em suma, e baseando-nos no estudo realizado por Ferreira et al. (2009), existem aspectos essenciais para a avaliação que são os “aspectos físicos, fisiológicos e motores a serem observados e avaliados durante as aulas de EF não dando importância às questões sociais e afectivas” (p. 7), o que nos dá a ideia que a performance continua a ser o factor determinante da avaliação.

É também muito importante a avaliação durante todas as aulas dadas, acompanhando sempre o aluno desde o início até ao fim da Unidade Didáctica. Sentimos algumas dificuldades ao que concerne na atribuição de valores aos alunos, por isso criamos pontos fulcrais de execução dos exercícios estipulando sempre uma comparação ao que era considerado “perfeito” e ao que se considera “exequível”, sendo o mais justo possível com as notas dos alunos.

1.7. Assistência às aulas

Pretendeu-se aqui assistir a várias aulas de EF na Escola básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque de forma a averiguar estratégias de intervenção dos professores estagiários com base na leccionação da EF dentro de várias matérias de ensino.

Para isto, foram avaliadas componentes inerentes à actuação dos professores visando sempre os seus objectivos primordiais. Esta observação realizada com bons critérios serviu de instrumento essencial para averiguar acontecimentos e comportamentos do professor nas aulas aquando a sua planificação.

Este meio de contacto com o que poderá ser idealizado para nós, poderá ser um meio de interacção com o meio exterior que dará significado e importância ao trabalho que realizamos (como professores de EF) através de uma comparação, tratando-se de uma “constatação de factos” que nos ajudará à formação de um conceito ideal de actuação (Sarmiento, 2004). Estas observações ajudam na formação dos professores como melhores orientadores de EF pois averiguamos erros existentes nos outros docentes que podem nos ajudar a melhorar a nossa intervenção e vice-versa.

A forma como cada professor lecciona as suas aulas vai ao encontro das competências deste e, na nossa opinião, são a organização, planificação e estruturação de conteúdos essenciais no ensino de diversas matérias. Contudo, não nos podemos esquecer que estes factores só são eficazes se houver uma boa estratégia de intervenção e relacionamento com os alunos, facto que está relacionado à própria percepção do professor das suas aulas.

Todos os observadores têm a sua forma de observar as aulas e, perante isto, é importante estabelecer normas que vão ao encontro da fiabilidade dos resultados que vamos observar. É importante então criar estratégias de actuação no meio em que nos inserimos, as categorias que queremos observar e como vamos observar (registo de ocorrências ou tempo de ocorrência), para que todo esse processo seja válido (Sarmiento, 2004). Portanto, observamos aulas que têm em conta instrumentos de análise como: o tempo, espaço, número de alunos, matéria a leccionar e papel do professor como orientador do processo ensino-aprendizagem do aluno.

São os métodos de observação que ditam o objectivo específico da pessoa que observa, ou seja, podemos observar de várias formas para determinado objectivo sendo directa ou indirectamente. Uma observação é directa quando queremos registar algo presencialmente, simplificada e rapidamente. A observação indirecta já é mais

complexa no sentido em que é avaliado vários comportamentos com grande frequência e duração, que requerem mais cuidado no seu registo, o que normalmente é feito não presencialmente (ex.: por vídeo). Estes métodos utilizados para além destas características foram contabilizados através do número de repetições e duração de um comportamento. Decidindo o que observar prescrevemos tais comportamentos através do número de episódios e pela duração desses mesmos episódios. Os tipos de registo podem ser por ocorrências que são caracterizados por ser um registo por contagem da frequência de ocorrência num intervalo de tempo estipulado e de duração onde são registados que é definido por um comportamento feito num determinado tempo, neste caso, contamos o tempo de ocorrência do comportamento observado.

A assistência às aulas de EF decorreu num percurso de 20 observações divididas por 4 professores estagiários e 1 professor orientador (“expert”) ao longo de um período de tempo em aulas de 90 e 45 minutos. Para toda a observação ser mais concreta, precisa e objectiva optamos por usar folhas de registo previamente validadas por Sarmiento (2004). Estas fichas de registo utilizadas são relativas aos sistemas de observação sugeridos pelo mesmo autor, tais como:

Comportamento do Professor (S.P.O.):

Estudar o comportamento do professor, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. Isto ajuda-nos no sentido de avaliarmos não só as nossas acções nas aulas mas também ajudar os nossos colegas a melhorar, ou seja, as assistências às aulas são importantes para quem observa pois aprende com as acções dos outros bem como para quem é observado pois tira partido dos dados recolhidos pelo colega e pode melhorar as suas intervenções. É importante definir o comportamento do professor é pois é ele que orienta a aula e é com ele que os alunos vão aprender.

Comportamento do aluno (OBEL - Ulg):

Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. Todos estes aspectos contribuem positivamente para a evolução do aluno nas aulas de EF porque segundo Sarmiento (2004), “dinamiza a criação de um ambiente próprio que motiva a prossecução da aprendizagem, que lhe permita compreender porque aprende e o significado do que aprende” (p. 146).

Análise do tempo de aula (A.T.A.):

Estudar a utilização que é feita do tempo de aula, na sua distribuição por diferentes actividades e tarefas. Segundo Lino (1998), “a noção de tempo, perspectivada a nível das diferentes dimensões que o mesmo pode assumir no quadro de interacção pedagógica, revela-se como um dos conceitos mais importantes subjacentes ao processo ensino – aprendizagem” (p. 15).

Uma das estratégias para dinamizar estes tempos é aproveitar os deslocamentos dos alunos como tempo de prática efectiva. Por exemplo, se a aula for por estações (ex.: Ginástica) o tempo de prática aumenta, o tempo de outros comportamentos diminui e o tempo destinado para a classe se organizar aumenta, ou seja, os tempos de espera para os alunos é igual a zero. E, neste caso, a instrução pode deixar de ser para a turma, passando a ser para grupos em particular, em estações diferentes com objectivos diferentes. Uma das vantagens encontradas na dinamização do tempo de aula é a formação de grupos previamente estabelecidos em todas as unidades de ensino particulares onde, para os alunos dentro de um recinto fechado ou não, diminuem a percentagem de “Outros Comportamentos”.

Feedback Pedagógico:

Estuda a reacção do comportamento do professor à prestação motora dos alunos (feedback pedagógico) permitindo uma análise quantitativa estrutural (multidimensional) da utilização deste comportamento por parte dos professores.

Vejamos que De Knop et al. (1986) em Sena Lino (1998) referem que “o feedback utilizado como uma variável de processo no contexto de estudos relativos à eficácia pedagógica, permitiu verificar que os professores considerados mais eficazes forneciam mais feedbacks do que os seus pares considerados menos eficazes” (p. 22). Ainda segundo o mesmo autor, Sena Lino (1998), “o feedback pedagógico parece constituir, a par do tempo de empenhamento motor, uma variável de importante significado no domínio do ensino das actividades físicas” (p. 20). Então podemos considerar que esta categoria torna-se no meio das mais importantes a avaliar nos professores pois nos dá uma noção geral da actuação do professor nas aulas.

Foram apresentados e analisados todos os resultados das 20 observações aos 4 professores estagiários e a 1 professor orientador do grupo de estágio da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque. As observações feitas foram a aulas de 90', tirando amostras de 75' para aulas assistidas e de 60' para aulas filmadas (devido a termos

técnicos onde só podia gravar 60' de aula). Todas as observações foram apresentadas por data de ocorrência e os professores foram identificados por número. Apenas o ano da turma foi mostrado para que, de forma mais ética, não expusesse o trabalho dos professores.

Em termos gerais, optamos por ter só uma aula avaliada no exterior da escola (campo) pois seria melhor contabilizar estes tempos no ginásio, já que existem turmas numerosas e algumas até reduzidas e comparar os seus resultados com o intuito de analisar até que ponto um espaço tão pequeno é rentável à prática de actividades físicas. Este factor é observável neste trabalho, pois não importa o número de alunos que temos numa turma, importa sim as estratégias de intervenção do professor para cativar os alunos à prática das actividades físicas.

As nossas aulas filmadas contribuíram para a nossa auto-percepção neste trabalho docente que em comparação com matérias semelhantes, que os meus colegas leccionavam, favoreceram para um alargado nível de conhecimento e de novas estratégias de ensino tanto para nós como para eles, através de uma discussão de dados entre todos. Só avaliamos um professor com JDC porque consoante as datas disponíveis para a avaliação só eram proporcionadas aulas de DI, excepto, este mesmo professor, que felizmente, se tratava do “expert” escolhido, o que nos ajudou a compreender uma eficácia pedagógica considerável.

Em aulas no Ginásio, como é o exemplo da Dança e Ginástica, os professores apresentavam valores mais elevados de intervenções, ou seja, em espaços reduzidos os professores interagem mais com os alunos. Podemos confirmar através de Sarmiento (2004) que “relativamente às condições extrínsecas, estas possibilitam explicar, mostrar ou fazer sentir, o que se pretende transmitir ao aprendiz e que se constituem em grandes grupos de palavras, imagens e movimentos” (p. 54), o que num espaço reduzido, com bastante material didáctico e com menos barulho exterior é mais benéfico para a aprendizagem do aluno.

Importa referir que todos estes elevados resultados de intervenções, ao contrário do que se possa pensar, podem ser positivos para os alunos e/ou também negativos. Por exemplo, o facto de os professores atribuírem mais feedbacks a grupos de alunos e à classe, vai em direcção ao que se pretende para um professor eficaz, mas em contra partida pode prejudicar a compreensão do aluno e execução deste sob muitos feedbacks, ou seja, os feedback têm de ser dados consoante um tempo determinado, deve ter

coerência com a matéria, não devem de ser dados em muita quantidade e devem de ser claros e precisos.

Em aulas de avaliação, como foi em alguns casos, é importante que numa avaliação individual do aluno este esteja em actividade motora, quando não está a ser avaliado a fim de não haver comportamentos de desvio e interrupções da aula. A avaliação por estações ajuda neste ponto, é claro que o professor terá de ter em conta a sua posição no espaço para não perder de vista todos os alunos.

O professor é responsável por incutir nos alunos conhecimentos que vão advir da sua intervenção pedagógica e do espaço relevante à sua prática e materiais didácticos, com o objectivo de providenciar relações entre professor-aluno no seu processo de ensino-aprendizagem (Sarmiento, 2004). Ainda outro aspecto que devemos ter em conta e que surge da nossa opinião pessoal é que os alunos têm a capacidade de criar situações únicas e o professor não deve intervir nisso e, a este fenómeno, podemos chamar de inteligência contextual pois a aula não pode ser a programação directa do aluno. O professor deve ter apenas a função de ser um gestor de recursos, ou seja, orientar a acção inteligente ao aluno. Para os JDC a aula deve possibilitar auto-organização do jogo e o seu funcionamento.

Estas observações contribuíram para os meus conhecimentos ao nível da minha intervenção nas aulas, tanto o que deverei mudar ou manter para criar um bom clima de aula. Estes resultados não foram só para mim mas também consegui intervir com os outros professores para que estes melhorassem as suas atitudes dentro das aulas.

1.8. Vivências Pedagógicas

Com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão daquilo que foi este processo de estágio, apresentamos de seguida, alguns acontecimentos mais marcantes deste percurso que ajudarão a visionar tudo o que foi feito, as nossas maiores dificuldades e intervenções consoante as turmas adquiridas. Algumas sugestões ou aspectos que podiam ser melhorados também serão aqui referidos.

Segundo Almada et al. (2008), “o desporto não é um contexto isolado, mas mais uma vertente da vida das sociedades” (p. 55) visa formar a criança e o jovem dentro do espírito da subordinação dos interesses pessoais aos do colectivo e na EF insere-se numa relação directa entre o professor e o aluno criando momentos diversos de relação pessoal e colectiva no contexto escolar dinâmico.

1.8.1. Adequabilidade dos exercícios e comparação com os objectivos operacionais do programa

O PNEF é um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia o trabalho a realizar e sugere, inclusivamente, algumas estratégias de actuação. Portanto, como não poderia deixar de ser, este foi um documento bastante utilizado no estágio e de uma forma mais proeminente nas tarefas de planeamento. Todavia, através desse planeamento fomos verificando que, por vezes, a adequabilidade dos exercícios propostos pelo PNEF não era a melhor tendo em conta as características dos alunos. Desta forma tivemos de fazer alguns ajustes nas aulas, o que foi um factor muito importante para a nossa experiência como professores, pois um professor não pode seguir estritamente o PNEF devido à heterogeneidade que normalmente se encontra nas turmas (alguns alunos até podem ser muito bons numa matéria e outros que apenas se encontram no nível introdutório). Este facto só vem valorizar a importância de uma boa avaliação diagnóstica para que os estímulos dados aos alunos sejam de facto os mais adequados, tal como já foi abordado em pontos anteriores.

Estas situações de tentar adequar os exercícios às competências reais dos alunos é um desafio que tem de ser ultrapassado lidando com os alunos, por isso é que toda a Unidade Didáctica realizada apenas servia de orientação sendo, muitas vezes, susceptível a mudanças e a adaptações.

Os conteúdos previstos muitas vezes eram alterados tendo que adaptar exercícios aos níveis dos alunos, por exemplo, quando foi introduzido na Natação a viragem de bruços (talvez pela inexistência de uma rota o sobre o eixo transversal do corpo o que   sempre complicado ainda para mais quando se adiciona a necessidade de dominar a respira o num meio que não   o nosso), que sendo das viragens mais fáceis de executar os alunos iriam conseguir realizar, tivemos então que adaptar o exercício acabando mesmo por retir -lo. Os alunos apenas conseguiam realizar a viragem de crol e costas, estes ficaram assim com o conhecimento teórico da viragem sendo que alguns conseguiram realizar a primeira fase desta. Estes exemplos de adapta es realizadas nas aulas tiveram sempre o apoio dos orientadores pedagógicos que compreenderam as nossas dificuldades pedagógicas no momento, tentando posteriormente nos ajudar a intervir melhor.

Em consonância com o anteriormente referido e com o que o estagiário de EF aplica podemos ver que, Pi ron (1996) citado por Rodrigues et al. (1998), refere que um estagiário enfrentar  muitas situa es complicadas e que “este momento assume particular interesse na forma o dos professores por ser uma etapa de convergência, de confronta o entre os saberes “teóricos” da forma o inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino” (p. 1).

  de salientar que estas dificuldades sentidas não acontecem só aos professores menos experientes, no dia-a-dia e consoante as coisas novas que vamos vivendo temos que nos adaptar ao contexto em que estamos envolvidos, por isso, sentimos que o PNEF serve de orienta o dos conteúdos que devemos abordar para o ano em questão, tendo o professor que estar apto em todas as matérias para o conseguir leccionar, ensinando os alunos da melhor forma para que futuramente um outro professor que fique com os mesmos alunos consiga evoluir no processo de forma mais fluida.

Estas vivências contribuíram imenso na minha forma o e esta ajuda por parte dos nossos orientadores na adapta o de exercícios em situa es mais “caricatas” tornaram-se ricas a nível da nossa aprendizagem ao longo do estágio.

Através do estudo feito por Rodrigues et al. (1998), as suas conclusões incidem-se sobre “as atitudes reveladas pelos professores-estagiários enquadram-se na preocupa o de cumprimento dos planos, quer seja ao nível dos programas oficiais ou das unidades didácticas” (p. 1). De facto, podemos verificar que a mesma situa o ocorreu neste processo formativo, pois quando vamos leccionar uma matéria os

professores assumem algumas expectativas de sucesso apresentando muita ambição nos exercícios que vão apresentar, mas nem sempre há êxito pois, o que esperamos fazer é aquilo que os alunos assemelham que façamos e temos que modelar estas situações criando um bom ambiente de aula.

1.8.2. Motivação

Uma das características mais marcantes das aulas de EF é a motivação que os alunos apresentam quando vão para a aula. É muito importante criar ambientes aliciantes aos alunos para que estes sintam mais vontade de praticar actividade física. É este factor determinante que influencia claramente o processo de ensino-aprendizagem, pois trata também da atenção e concentração para a tarefa (Gouveia, 2007 citado por Araújo et al., 2008, p. 1).

Vejamos que só o simples facto de os alunos terem uma aula em que não estão fechados numa sala é muito motivante e é notável a vontade destes pela disciplina mas, é claro que, nem todos os alunos são iguais e o que para uns é uma forma de lazer, competição e diversão para outros é cansativo, maçador e desmotivante. A motivação nas aulas vai ao encontro da energia apresentada pelos alunos em relação ao contexto em que se inserem demonstrando comportamentos, intenções e interesses individualizados (Samulski, 2002 citado por Araújo et al., 2008)

Ao longo das aulas, por diversas vezes, alguns alunos não realizavam a componente prática, recorrendo a atestados médicos. Nestas situações, os alunos realizavam fichas formativas (ver exemplo em anexo 11) ,ajudavam os colegas na realização dos exercícios e eram envolvidos em tarefas relativas à arrumação do material. Refiro esta estratégia metodológica pois, muitos dos alunos que não realizavam as aulas não apresentavam justificação e então um dos motivos que se notava era a falta de motivação para a actividade física.

Embora não tivéssemos efectuado nenhum estudo sobre a motivação dos alunos para as aulas de Educa Física, verificamos que eram as raparigas as que apresentavam menos motivação. Muitas vezes esta falta de motivação era justificada pelo receio de ficar nas mesmas equipas que os rapazes devido às disparidades de destrezas motoras entre géneros. Uma estratégia que achamos pertinente para combater esta situação, era a

criação de grupos mistos em que o nível de aptidão para a modalidade poderá ser semelhante entre os elementos de cada grupo.

A nossa perspectiva corrobora com a de Araújo et al. (2008) que num estudo efectuado refere que o género masculino apresenta maiores taxas de estados de realização pessoal, socialização, auto-afirmação e apresentação de vontade para a componente lúdica mais evidente que para as raparigas. Este caso foi verificado nas aulas apresentando como exemplo o caso anterior e até mesmo a falta de confiança das raparigas para o seu próprio corpo, por exemplo, nas aulas de natação muitas raparigas faltavam sem justificação. Situação em que se notava que a presença destas à frente dos colegas em fato de banho era um momento constrangedor. Para combater esta falta de auto-confiança das raparigas foram delineadas um conjunto de estratégias, nomeadamente, o diálogo sobre os benefícios da actividade física para que estas tivessem mais motivação para a prática, conversando com elas e explicando que não era motivo para deixarem de praticar actividade física mas sim pelo contrário, com a prática de actividade física elas ficariam mais confiantes de si mesmas e do seu próprio corpo.

Outras estratégias que tentei valorizar mais nas aulas para combater a desmotivação dos alunos foi a criação de momentos lúdicos, reforços de afectividade positiva por parte do professor, vários incentivos do professor e a manifestações de preocupação com o bem-estar dos alunos. Este tipo de acções que aplicamos nas aulas tiveram resultados directos e positivos, pois no final do ano lectivo os alunos apresentavam-se já com atitudes mais motivadoras e até elogiavam o trabalho dos professores, o que é deveras recompensador e gratificante.

1.8.3. Indisciplina

Apesar de nas turmas que me foram apresentadas não existir um grau elevado de indisciplina, ainda assim houveram alguns alunos que apresentavam comportamentos desviantes consideráveis. Estes comportamentos desviantes eram caracterizados por: (1) atitudes agressivas no jogo; (2) negação da verdade; (3) hiperactividade; (4) recusa à prática de exercícios; (5) entre outros.

Para combater esta indisciplina actuamos com algumas sanções e não demonstramos atitudes autoritárias, pois em vez de solucionar o problema apenas agravávamos, o que por vezes acontece com alguns alunos (Oliveira et al., 2009a; Sacristán, 1995 citado por Ferreira, 2010, p. 5). Portanto, é fundamental saber manter a autoridade dentro da aula mas, ao mesmo tempo fazer com que sejamos respeitados e se crie um bom ambiente na mesma.

Uma das estratégias utilizadas foi não utilizar formas de intimidação aos alunos, tentando sempre explicar o porquê de realizar os exercícios e de forma calma ajuda-los a ultrapassar as dificuldades, não julgando os alunos pelas suas avaliações e dialogando sempre com eles de forma entusiasmada e alegre.

Segundo Gomes (1993) citado por Oliveira et al. (2009a), “a partir do momento em que há diálogo, o respeito mútuo e a consciência de igualdade também se fazem presentes” (p. 1). Um dos exemplos nas nossas aulas a este respeito mútuo foi quando numa aula de Voleibol, um aluno recusou-se a não cumprir uma das regras de funcionamento das aulas, levando três chamadas de atenção para o facto, mas à quarta chamada de atenção o aluno teve de sair da aula indo para as bancadas ficando este com duas hipóteses, ou ficar na aula a trabalhar sobre o Voleibol sem se envolver com os colegas ou ir para uma sala disciplinar. Aí o aluno respeitou, pediu desculpa e aceitou a primeira proposta.

A tentativa de compreender o comportamento de alguns alunos, através de um estudo mais pormenorizado também é fundamental para conseguir integrar melhor os alunos em situações de aprendizagem e nada melhor que a caracterização da turma e o estudo de caso para nos ajudar a resolver alguns problemas deste género.

1.9. Considerações Finais

Em jeito de conclusão, considero que na prática lectiva é importante referir alguns pontos que foram mais marcantes em todo o processo. Em termos gerais e conforme as abordagens anteriormente referidas Ferreira (2010) afirma que “o ensino (acção educativa) não deve ser colocado como algo apenas da esfera da escola (enquanto instituição organizada e voltada para a educação)” (p. 7), deve ainda ser colocada como instituição promotora de educação sendo co-responsabilizada pelos docentes que nela actuam, tendo também como influenciadores do processo os ambientes vividos pelos discentes fora desta.

Os professores não são os únicos responsáveis pelo processo educativo dos alunos mas, a família também entra aqui no processo educativo do aluno como ente principal e se o aluno não tiver um bom acompanhamento e hábitos educacionais (hábitos incutidos sem escolha do próprio) esta fase de formação será mais difícil de ser ultrapassada (Formosinho et al., 1991, p. 24; Ferreira, 2010)

Outra parte conclusiva da prática lectiva é que o planeamento é essencial para organizar estratégias e meios de actuação, este trabalho feito à priori, trás vantagens como, o planeamento segundo as características da turma, a informação e matéria fica mais bem organizadas e melhores resultados são visíveis através da sua coerência global sendo sempre susceptível a mudanças (Gomes, 2004, p. 17; Almada et al., 2008, p. 47; Ferreira, 2010, p. 4).

Um dos aspectos mais importantes da prática lectiva é sem dúvida o planeamento que nos sustenta para vivências pedagógicas únicas. Tornam-se sem dúvida, em experiências que vão ao encontro das capacidades adaptativas de cada professor a cada situação. No nosso entender, o um bom professor é aquele que experiência o maior número de situações a este nível e que possua um vasto conhecimento pois, mais facilita o processo e mais probabilidade tem transmitir conhecimento.

Ferreira (2010) conclui que os professores com um bom planeamento “não ficam mais presos à aplicação de metodologias, com uso de técnicas e truques, mas buscam a construção de processos didácticos orientados globalmente porém adaptados à diversidade dos alunos, ao seu nível e às condições materiais e morais do trabalho” (p. 5). Conforme referido podemos ver que todos os processos e exemplos apresentados foram fundamentados através de justificações pessoais e bibliográficas, aqui os

exemplos de influências sucedidas ajudaram-nos na realização das aulas e a trabalhar melhor para a prática lectiva e tudo a que a envolve.

2. Actividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Este tipo de actividade realizada no âmbito do estágio envolveu toda a comunidade educativa e tal organização, favoreceu a criação de laços entre os intervenientes fora do contexto normal escolar, que foi um dos objectivos principais do grupo de estágio.

De modo a “chegarmos” a toda a comunidade educativa, optámos por realizar jogos tradicionais e aulas de Fitness com uma componente lúdico-desportiva, isto é, aulas de Body Combat e Body Jam. O simples facto de se querer promover o fortalecimento das relações entre todos os elementos da comunidade educativa (facto que mesmo sem um diagnóstico prévio é importante promover sempre que possível), a qual é constituída por alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares da acção educativa, foi o nosso objectivo primordial, no entanto, a nossa justificação transcende este objectivo.

A introdução de jogos tradicionais é também um aspecto relevante pois estamos não só a proporcionar aos mais velhos o reviver de momentos da sua infância como estamos igualmente a preservar a nossa cultura. Quanto aos mais novos, não podemos esquecer que os jogos tradicionais fazem parte do PNEF embora sejam muitas vezes descurados.

Uma vez que regularmente as relações entre professores, alunos e funcionários dirigem-se aos conteúdos de cada disciplina/cumprimento de regras, incluímos, nesta actividade toda a comunidade educativa de modo a que estes estabelecessem outro tipo de relações num ambiente de maior à-vontade.

Numa visão mais esclarecedora os objectivos gerais desta actividade centraram-se principalmente em dinamizar e envolver todos os elementos da comunidade educativa numa actividade com o intuito de estreitar os laços entre professores, alunos e funcionários, favorecer um conjunto de actividades físicas e desportivas que superem o âmbito restrito das actividades ditas tradicionais, estimular os domínios cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor de forma lúdica e, por último, consciencializar a população.

Em termos mais específicos tentamos incutir em todos participantes o sentido de responsabilidade, iniciativa, poder de decisão, autonomia e criatividade, desenvolver a capacidade de relação interpessoal, espírito de equipa e fair-play, envolver os participantes em jogos/actividades tradicionais, com o propósito de preservar a “nossa” cultura, aproveitando os conhecimentos de todos os envolvidos. Tentamos ainda

harmonizar aos alunos um momento de convívio em contexto escolar, motivar os alunos para a participação em actividades organizadas pela escola e sensibilizar os professores do valor das actividades extra-curriculares, que possam contribuir para a formação de valores como o fair-play, respeito, cooperação, entreajuda, partilha e solidariedade para com outros.

Esta actividade realizou-se no dia 7 de Abril de 2011 no polidesportivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque entre as 9h00 e as 14h00. Esta actividade designada de “Galeão em Acção” teve como distribuição o croqui que se encontra no Anexo 6 deste relatório e como recursos tivemos:

Recursos Humanos:

- Professores estagiários;
- Dois instrutores de Fitness, especializados em Body Combat e Body Jam.

Recursos Materiais:

- Aparelhagem;
- Colunas;
- Microfones (emprestados pelo Madeira Magic Health Club);
- Palco (emprestado pelo Madeira Magic Health Club);
- Cordas (grandes);
- Lenços;
- Fita Pintor;
- Bola ginástica rítmica;
- Caixa de papelão.

Para a divulgação desta actividade, recorremos à divulgação de cartazes pela escola, ao circuito de comunicação interna da escola (circular informativa) e aos contactos directos com alunos, professores e auxiliares de educação.

Nesta actividade usamos os seguintes Jogos Tradicionais:

Jogo da Corda

- Neste jogo participaram 2 equipas em simultâneo;

- Os elementos de cada equipa posicionaram-se em cada uma das extremidades da corda. Vencia a equipa que puxasse mais metros de corda para o seu lado no tempo limite de 3 minutos.

Jogo do Mata

- Os jogadores de uma equipa iam trocando a bola com os jogadores da equipa adversária, tentando cada equipa atingir com a bola todos os jogadores adversários;
- Um jogador, quando era “morto”, ia para a zona do “morto” e aí ficava até ao final do jogo. Os “mortos” seguintes juntavam-se todos lá;
- Sempre que a bola saía dos limites do campo, pertencia ao jogador que a conseguisse apanhar, que reiniciava o jogo da posição em que estava no campo;
- Qualquer jogador podia “matar”, estando no campo principal ou na zona “morto”. Mas só podia “matar” quando a bola fosse agarrada sem tocar no chão primeiro ou em qualquer obstáculo.

Jogo Barra do Lenço

- Fizeram-se duas equipas com o mesmo número de jogadores aos quais seriam atribuídos números iguais (1,2,3,4, etc.) para ambas, decididos secretamente por cada equipa;
- As equipas ficavam frente a frente separadas pela mesma distância. No meio do terreno, num dos lados, ficava o juiz com um lenço pendurado na mão, que ia chamando, um de cada jogada, os vários números que estão em jogo;
- Os jogadores das duas equipas, que tinham o número chamado, corriam e tentavam ficar com o lenço sem serem tocados pelo adversário, e, seguidamente, fugiam para uma das barras (zona das equipas), para assim somar pontos;
- Se fugisse com o lenço para lá da barra da sua equipa, sem ser tocado pelo outro, ganhavam 1 ponto;
- Se fugisse com o lenço para lá da barra da equipa adversária, sem ser tocado pelo outro, ganhavam 2 pontos;

- Se fosse tocado na posse do lenço pelo jogador adversário é a equipa deste que ganhava 1 ponto;
- Se o adversário retirasse o lenço da mão do jogador que o tirou, sem lhe tocar em qualquer outra parte do corpo, no decorrer da jogada, passava a poder pontuar para a sua equipa, tal como se o retirasse ao juiz;
- No caso de dois jogadores estarem a demorar muito tempo para tirar o lenço, o juiz podia chamar outro número para ajudar o colega;
- Ganha o jogo a equipa que primeiro fizesse mais pontos num período de 5 minutos.

Jogo do Lenço

- Mais de seis crianças colocavam-se em roda, com as mãos atrás das costas. Um outro aluno, escolhido anteriormente, corre à volta e por fora da roda feita pelos colegas com um lenço na mão. O centro da roda é o local de castigo: o choco;
- Ninguém na roda podia olhar para trás, podendo apenas espreitar por entre as suas pernas quando o jogador com o lenço passa. Quando o aluno que tem o lenço entender, deixava-o cair discretamente atrás de um dos companheiros da roda e continuava a correr.
- Se o colega da roda descobrisse que o lenço estava caído atrás de si apanhava-o e tentava agarrar o outro que, continuando a correr, tentava alcançar o lugar que foi deixado vago na roda pelo primeiro. Se não o conseguir agarrar, continuava o jogo, correndo à volta da roda e indo deixar o lenço atrás de outro colega. Se o conseguisse agarrar, o que corria de lenço na mão ia de castigo para o choco, sendo a “pata choca”. No choco, tinham de estar de cócoras;
- Podia acontecer que o aluno da roda não reparasse que o lenço tinha caído atrás de si. Se assim acontecesse, o que corre, depois de dar uma volta completa à roda, alcançava o lenço no local onde o deixou cair. Neste caso, passava o primeiro para o choco tornando-se a “pata choca”. O aluno que corria com o lenço na mão continuava, deixando cair o lenço atrás de outro colega;

- Aquele que avisasse outro colega que o lenço estava atrás de si ia igualmente para o choco. Um jogador só se livrava do choco quando um outro jogador ia para lá (no choco só pode estar uma “pata choca”). Também se livrava do choco se conseguisse apanhar o lenço caído atrás de alguém. Neste caso, esse alguém ia para o choco.

Jogo do Avião

- O primeiro aluno lançava a pedra, para a casa número um. Se a pedra tocasse no risco ou saísse para fora, o aluno perdia a vez, e jogava a seguinte. Se a pedra ficasse dentro da casa, o aluno teria que fazer o percurso para a apanhar. Esse percurso consistia em saltar ao pé-coxinho de casa em casa, excepto na que tinha a pedra;
- Nas casas quatro/cinco e sete/oito, o aluno teria que saltar com os dois pés ao mesmo tempo. Chegando às casas sete/oito salta, rodando no ar, sobre si mesmo caindo nas mesmas casas. Reiniciava agora o percurso inverso até chegar à casa anterior, que tem a pedra e apanhá-la, equilibrando-se apenas num pé;
- Se o aluno conseguisse alcançar de novo a terra, voltava a lançar a pedra, desta vez para a casa número dois, e realizava novamente o percurso. Se falhasse, passava a vez ao colega seguinte, e na próxima jogada partia da casa onde tinha perdido;
- Todas as vezes que o percurso fosse realizado da casa um à nove, o aluno teria de fazer o percurso novamente, mas agora no sentido inverso, ou seja, do céu até à casa número um. No entanto, neste percurso inverso, o aluno saltava apenas até à casa onde estava a pedra. Por exemplo, se a pedra estivesse na casa número três, o jogador ia até às casas quatro/cinco, apanhava a pedra e voltava para o céu.

Todos os interessados poderiam realizar as actividades (jogos tradicionais e aulas de Fitness – Body Combat e Body Jam) sem inscrição prévia. Todos os participantes nas actividades ficariam habilitados ao sorteio de: 1 viagem ao Porto-Santo, 2 viagens na Rota do Cetáceos, 3 entradas no Parque Temático e 4 t-shirt’s “Desporto é Vida!”.

Para além do apoio da escola contamos ainda com o apoio das seguintes entidades, essenciais para a realização da actividade:

Madeira Magic – para a cedência de dois instrutores de Fitness para as aulas de Body Combat e Body Jam;

Porto Santo Line – cedência de uma passagem de ida e volta para o Porto Santo;

Rota dos Cetácios – cedência de duas viagens para a observação de cetáceos;

Parque Temático – cedência de três entradas no parque.

Em termos de considerações finais, a Acção de Intervenção na Comunidade Educativa “Galeão em Acção” teve um resultado positivo sobre a comunidade educativa angariando muitos participantes.

No que concerne à preparação geral da actividade, esta passou-se de acordo com o delineado, não acontecendo situações imprevisíveis. Os jogos tradicionais foram um sucesso pois, verificamos uma grande actuação para os mesmos por parte dos alunos de todas as idades e género. O Jogo do Mata, foi, sem dúvida, o mais procurado pela maioria dos participantes, contudo, os restantes jogos (Jogo do Lenço, Tracção à Corda, Saltar à Corda e Avião) também foram experienciados.

Hoje em dia, parece haver uma “descrença” das crianças nos jogos tradicionais ou por outro lado uma alusão muito grande a outro tipo de actividades, infelizmente mais sedentárias, mas nesta actividade verificamos que existe muita aceitação e que este poderia ser um caminho a seguir pela escola de forma a ressuscitar este tipo de jogos.

Em relação às aulas de Fitness, Body Combat e Body Jam, estas foram um sucesso particularmente para os alunos mais novos. Os instrutores convidados do Madeira Magic Health Club conquistaram o entusiasmo dos alunos. O Body Jam parece ter sido o mais apreciado por estes.

Os prémios sorteados no final da actividade, Viagem ao Porto Santo, Viagens para a Observação de Cetáceos, Entradas no Parque Temático da Madeira e T-shirts também suscitaram interesse por parte dos alunos e foram, sem dúvida, um factor de motivação para a participação na mesma. Durante a actividade foram distribuídas cerca de 300 senhas para o sorteio, o que quer dizer que tivemos cerca de 300 intervenientes (cada participante na actividade tinha direito a uma senha para o sorteio).

Apesar de a actividade ter sido um sucesso e ter corrido dentro do projectado, esta teve, no nosso entender classificações negativas e positivas.

Os pontos que consideramos menos positivos foram: a divulgação da actividade junto dos professores e funcionários – apesar de termos afixado cartazes e enviado uma circular interna, alguns professores e funcionários não tinham conhecimento da realização da actividade (talvez por falta de interesse por parte deles); a fraca participação dos docentes e funcionários – apenas tivemos a participação de professores de EF, pois os professores das outras disciplinas acompanharam as turmas ao campo mas não participaram na actividade porque não tinham calçado adequado (mesmo já tendo sido avisados da situação) e os funcionários como não podiam abandonar o seu posto de trabalho apenas puderam participar um pouco na aula de Body Jam na sua hora de almoço (a dispensa dos funcionários seria positiva mas por razões óbvias não foi aplicado); e o sistema de som onde uma coluna no campo foi suficiente, mas se tivéssemos mais uma teria sido melhor e mais aliciante.

Como pontos positivos consideramos: a abundância de alunos intervenientes na actividade, não foi essencial inscrição prévia na actividade, o que simplificou de certa forma a participação dos alunos na mesma e o facto de os docentes terem levado os alunos a participar; o contributo do Madeira Magic Health Club fortaleceu o entusiasmo dos alunos para as aulas de Body Jam e Body Combat; o dia da actividade, que como esta foi realizada no penúltimo dia de aulas do 2º período levou a que houvessem mais participantes devido não só às auto-avaliações a serem realizadas nesse dia como também à não leccionação de matéria assim, os docentes poderiam levar os seus alunos para a actividade sem problemas; a ajuda dos patrocinadores com os prémios para o sorteio, foi vantajoso para a cativação de alunos.

3. Actividades de Integração no meio

3.1. Actividades no âmbito da Direcção de Turma

3.1.1. Caracterização da Turma

Este trabalho realizado veio ao encontro de um melhor conhecimento da turma do 9º1 da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque. Pretendeu-se que esta análise servisse para criar estratégias de melhor intervenção na turma e também no processo ensino-aprendizagem dos alunos fornecendo informações pertinentes a todos os professores que integram esta turma.

Para a análise desta turma aplicamos um questionário utilizado no projecto Europeu “Screening and Promotion for Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective” criado pela Comissão Europeia e que foi traduzido e aplicado em Portugal pela equipa portuguesa do projecto Aventura Social (Gaspar & Matos, 2008).

Com aplicação deste questionário conseguimos ter uma visão geral da turma em relação à actividade física do aluno, à sua ocupação dos tempos livres, à sua saúde, à sua auto-percepção física e psíquica, aos seus hábitos diários, às relações família/amigos, às questões económicas e o seu ambiente escolar. É claro que após a análise de todos estes dados, foi feita uma análise pormenorizada de cada aspecto para nos ajudar a caracterizar melhor os comportamentos dos alunos. Este trabalho contribuiu para a melhoria de intervenção educativa, colaborando ainda para um aumento de qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos, assim como para a nossa formação, ajudando-nos, de certa forma, à nossa profissionalização.

Ao que concerne aos objectivos do Projecto Educativo de Turma, o Director de Turma terá de ser capaz de criar um documento que sigam estes propósitos para que assim se processe o ensino-aprendizagem do aluno mais eficazmente. Segundo o Projecto Curricular da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos para o ano lectivo de 2010 / 2011, o Director de Turma “é o elo entre a Escola e a Família e cabe-lhe dar a conhecer o Regulamento Interno da Escola, como também coordenar todo o processo de construção do Projecto Curricular de Turma” (p. 19) por sim a identificar algumas características pertinentes da turma que impliquem o funcionamento normal das aulas.

Estes objectivos vão ao encontro aos mesmos abordados na intervenção no meio, assim como àqueles que nós próprios estabelecemos. Portanto como objectivos

gerais tivemos em consideração o fornecer dados ao Director de turma e professores, para que a médio-longo prazo, todas as acções realizadas pelos professores da turma sigam um consenso interventivo que vise melhorar a sua rentabilização. De seguida adquirir um conjunto de informações que ajudem os professores a intervir no processo ensino-aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz. E por fim, contribuir para a melhoria das aulas de EF, através dos dados sobre a actividade física dos alunos que ajudam a identificar os problemas e virtudes dos alunos ao nível da actividade física geral e também contribuir para que os alunos tenham um ensino mais adequado e potencializado às características individuais e colectivas da turma.

Mais especificamente os objectivos foram orientados com o intuito de recolher dados de forma a estabelecer um padrão na turma que nos ajudasse a lidar com estes durante as aulas que se seguiam. Os dados foram sobre a actividade física do aluno, à ocupação deste nos seus tempos livres, à sua saúde, à sua auto-percepção, aos seus hábitos diários, à família e amigos (relações afectivas), às questões económicas referentes ao seio familiar e ao seu ambiente escolar (relações com colegas, professores, funcionários, entre outros).

Para recolher estes dados importantes da turma, foi decidido aplicar um questionário em que se operacionalizava todas as questões anteriormente idealizadas. Os instrumentos utilizados foram: (a) questionário validado do projecto “Aventura Social”, onde se denota uma recolha mais coerente de dados em relação à idade e cultura dos alunos; (b) dados recolhidos pelo director de turma aquando a realização de um questionário legitimado pela escola; e (c) Ficha de identificação do aluno preenchida por estes na primeira aula.

Em relação ao questionário aplicado à turma, validado do Projecto “Aventura Social”, foram retiradas algumas questões / itens ao questionário original, pois este, não só, era de grande extensão e apresentava algumas questões já apresentadas pelo Director de Turma, como também porque havia questões / itens que não iam ao encontro dos objectivos estabelecidos previamente para este trabalho.

Os alunos foram alertados para as condições do questionário, nomeadamente a ausência de identificação do aluno e, sendo assim, a informação obtida confidencial foi usada exclusivamente para efeitos de estudo. Foi-lhes igualmente apresentado o objectivo da sua aplicação. O questionário levou 30 minutos a ser preenchido, ao qual

acresceram 10 minutos para dúvidas relativas às perguntas apresentadas, para que este fosse da maior sinceridade possível.

Após a aplicação dos questionários, procedemos à análise quantitativa dos resultados (número de respostas e suas percentagens), e de seguida foram observados resultados de modo a ir ao encontro do objectivo do trabalho, através de uma análise comparativa de resultados e considerações pessoais. Todas as questões que apresentamos no questionário foram escolhidas para que este cumprisse os objectivos estabelecidos, sendo estas escolhidas por motivos diferentes.

Nomeadamente em relação à actividade física, achamos pertinente esta questão, pois estamos na área de EF e para isso há que denotar potencialidades e lacunas da turma para que as aulas futuras sejam leccionadas da melhor forma, consoante as características gerais desta. Inerente à actividade física do aluno está internamente ligada a ocupação dos tempos livres do mesmo, por forma a analisar o sedentarismo da turma. Em relação ao sedentarismo temos a saúde e hábitos diários, onde se define melhor se existem problemas relacionados à saúde e se estão directamente ligados ou não à actividade física dos alunos assim, como se estão ligados ou não ao insucesso escolar.

A sua auto-percepção física e psicológica através de questões ao nível do seu corpo e capacidade escolar podem ir ao encontro à auto-estima do aluno perante actividades diversas, por exemplo, em EF se o aluno se sente com peso a mais pode pensar negativo a certas actividades propostas. Relacionado com este aspecto temos a família e os amigos que podem ajudar em muito no seu sucesso, mas é claro que em situações económicas pouco favoráveis certos alunos não poderão estar aptos a certas actividades como outros, facto que analisamos através de questões financeiras da família ou agregado familiar.

De uma forma resumida, os dados mostram que esta turma é composta por um total de 6 raparigas e 16 rapazes inscritos na disciplina de EF. Note-se que existiam 2 alunos que estavam em situações de desistência da escola e em processo de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Portanto esta turma era composta por 22 alunos para as aulas de EF. Para cada parâmetro analisado apresento de seguida uma breve apreciação.

Actividade Física

Os alunos apresentavam défices de actividade física. Só ostentavam tempo disponível para a prática, geralmente, em aulas de EF, ou excepto alguns alunos que praticavam alguma modalidade.

Tempo Livre

Os alunos ocupavam muito o seu tempo livre em actividades virtuais como, o computador, televisão, telefone do que efectivamente praticando actividade física ou estudando.

Hábitos Saudáveis

Os alunos desta turma apresentavam hábitos saudáveis. Em geral estes alunos estavam educados a não terem vícios prejudiciais à sua saúde.

Percepções Pessoais e amigos

Os alunos, em geral apresentavam uma boa auto-confiança e capacidade social, denotava-se ser uma turma unida e sem conflitos entre os alunos.

Relações aluno – ambiente escolar

Os alunos desta turma, não gostavam muito do seu ambiente escolar, apesar de terem noção que têm resultados e que os professores até gostam desta turma. Na nossa opinião, questões arquitectónicas e questões sociais entre alunos influenciavam-nos a não gostarem muito da escola.

Família

Os alunos não apresentavam uma boa relação familiar, pelo que advinham de famílias numerosas e com dificuldades financeiras, apesar de isso não influenciar a carência de certos objectos essenciais aos alunos em casa, como meios de transporte, computadores, telemóveis, entre outros. Os pais destes alunos sabiam muito pouco em relação ao que os filhos gostavam de fazer e quais as suas motivações.

Perante estes factos, um professor de EF deverá intervir no sentido de criar situações diversas para a prática desportiva, como por exemplo, em aulas regulares,

enviar trabalhos não presenciais que forcem o espírito desportivo do aluno noutro espaço que não a escola. Outro exemplo para relacionar pais, alunos e a actividade física poderá ser a criação de actividades de carácter lúdico que enquanto núcleo de estágio planeámos como a actividade de extensão curricular e a actividade de comunidade educativa.

Sem deixar de parte o papel dos professores nas outras disciplinas, é importante referir que, estes alunos sentiam alguma pressão e monotonia nos trabalhos da escola, o que em parte deveria ser mudado, usando estratégias não só para os alunos se aplicarem como também estratégias de trabalho em que os próprios Encarregados de Educação estejam presentes (ex.: trabalhos de casa).

Todos os alunos são diferentes, cada um tem os seus problemas mas de forma conjunta todos estes alunos apresentavam, formas de lidar e até mesmo formas de estudar, que vão ao encontro da “figura” da turma como uma só (de forma geral), ideia que este trabalho teve em conta. Esta turma deveria ser motivada à superação das capacidades escolares e para isso deveriam ser incentivados, evidenciando os aspectos positivos que cada aluno apresenta (individualmente), aumentando a auto-estima e auto-confiança.

Esta caracterização de turma foi usada de forma a utilizarem-se estratégias de intervenção adequadas a estes alunos, ou até mesmo criar diferentes grupos de alunos com características semelhantes e trabalhá-los com objectivos distintos ou mais ou menos avançados que outros. Aproveita-se esta ideia, pois esta turma era uma turma unida e de bons relacionamentos entre os alunos (pelo menos ao que concerne nas aulas de EF) devendo-se fomentar trabalhos de grupo ou trabalhos de turma que envolvessem todos os alunos. Creio que um dos aspectos básicos a melhorar é a motivação dos alunos pois iria melhorar e sentir-se-iam mais apoiados pelos próprios colegas / professores e quem sabe criariam amizades ainda mais fortes dentro da própria turma, já que através deste questionário não ficou provado com quem e de onde eram os grupos de amigos apenas demonstravam-se com bons relacionamentos nas aulas.

3.1.2. Estudo de caso

Através de uma análise prévia (Caracterização da turma) realizada à turma do 9º1 da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque, foi referida uma necessidade de, no âmbito da Actividade de Integração no Meio, estudar ou tentar compreender melhor um aluno dessa mesma turma com intuito de serem criadas estratégias de intervenção e de resolução de problemas. Este estudo de caso teve como objectivo diferenciar um aluno dentro do grupo de alunos que formaram a turma, que devido às suas características destacava-se dos demais. Neste estudo de caso referimo-nos a um aluno com comportamentos problemáticos, através da percepção e identificação de comportamentos desviantes que condicionavam a normalidade de funcionamento das aulas e também dificultava o seu processo de aprendizagem e consequentemente a sua integração na sociedade. A compreensão da dinâmica de um fenómeno específico irá possibilitar um incremento qualitativo na acção pedagógica a ser desempenhada pelo professor com desejados benefícios para o aluno.

Com o estudo criamos diversas estratégias de intervenção junto deste aluno com o intuito de criar mecanismos que permitissem otimizar a intervenção, neste caso em particular e, possivelmente, realizar algumas generalizações com situações semelhantes a encontrar em novos contextos escolares no futuro. Estas estratégias (designadas nos parágrafos seguintes) não foram centradas apenas nos aspectos comportamentais do aluno mas também às suas relações familiares que, de certa forma, poderiam estar a prejudicar a sua atenção e entusiasmo para as aulas (Formosinho et al., 1991).

Segundo Pereira (s/d) citado por Nóbrega (2009) “é suposto o professor promover, como orientador e não como um mero transmissor de conhecimentos, o desenvolvimento total e harmonioso do discente, constituindo este último o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem” (p. 14). Posto isto é importante referir que o professor terá de agir com os seus discentes de forma a educá-los no seu conjunto e até individualmente mas, ao que concerne, certos alunos deverão ser instruídos de forma a criarem um bom clima de aula para que toda esta transmissão de conhecimentos seja conseguida.

A criação prévia de objectivos delineou a nossa actuação neste estudo, tornando a intervenção mais precisa e com maior rigor. Os objectivos desta intervenção surgiram da seguinte forma:

Objectivos Gerais

A concretização deste trabalho procurou promover uma aproximação da qualidade da intervenção do professor de acordo com as necessidades dos alunos. O aluno “tipo” escolhido da turma do 9º1 seria estudado para que o seu caso seja generalizado a outros casos apresentados na escola, de modo a que oferecesse um suporte didáctico de intervenção para com este ideal de alunos. Com todos estes dados tive como objectivo criar um bom planeamento e intervenção pedagógica que iam ao encontro das necessidades que o aluno apresentava.

Objectivos Específicos

Todos os problemas do aluno poderiam ser resolvidos através da criação de estratégias complementares ao processo educativo do aluno. Sendo assim, tentamos formar um traço geral da personalidade deste, fomentamos as suas maiores potencialidades no âmbito escolar, estimulamos as suas maiores limitações no âmbito escolar, definimos qual a sua forma de integração na turma, vimos quais as necessidades educativas que o aluno precisava e em que disciplinas, arranjam progressivamente soluções aos problemas do aluno em ambiente escolar, compreendemos as suas motivações, verificamos a sua relação com os colegas de turma e por fim, soubemos quais os seus objectivos futuros.

O mau comportamento do aluno gera no professor uma ambição por tentar resolver o problema não só para melhorar o clima da aula mas também porque o aluno necessita de interiorizar conteúdos importantes das matérias em questão que lhe fomentam um parecer igual aos restantes colegas, pois na nossa sociedade competitiva é preciso que estes cresçam num meio rodeado de regras e envolvimento diferentes para posteriormente consigam se juntar à sociedade (Fonseca, 2008).

O aluno em questão apresentava um comportamento excessivo de carência de atenção pelo que, é resultante nos comportamentos de omissão à verdade na interacção com o professor, desrespeito das regras de funcionamento das aulas, atitude provocatória para com os colegas, necessidade de superação de si mesmo para com os colegas/amigos de maneira pouco ética. Todos estes comportamentos levavam a que as aulas de EF tenham sido frequentemente interrompidas por alunos que apresentavam estas características.

Para além de todas estas condicionantes apontadas anteriormente, este aluno apresentava potencialidades elevadas a nível motor e intelectual. Era um aluno que tinha muita habilidade física, qualquer tarefa é perceptível para ele e possuía uma grande capacidade de improvisação e argumentação aquando problemas reais de jogo ou questões teóricas, apesar de normalmente estas acções serem utilizadas para fins desviantes nas aulas.

Todos estes problemas foram desde logo identificados nas primeiras aulas, em que o aluno, foi apresentado à turma na quarta aula do 1º período, nomeadamente, no dia 30 de Setembro de 2010, tendo sido transferido de outra turma também da parte da manhã (9º1). Esta transferência foi esclarecida com a Directora de Turma, por razões familiares, nomeadamente, pelo facto do pai ser doente de Alzheimer, tornando-se necessária a presença do aluno em casa para cuidar do pai. No ano lectivo transacto, demonstrou problemas de relacionamento com colegas e professores, falta de assiduidade e pontualidade, desinteresse e falta de empenho na realização das actividades propostas.

A metodologia utilizada, em primeira instância, foi o preenchimento de uma ficha de registo, assim como um questionário utilizado para a caracterização da turma. Em conformidade com a Directora de turma e suas informações pertinentes, o aluno foi abordado pessoalmente por nós para a sua aceitação. De seguida foi enviado ao Encarregado de Educação a autorização deste para preencher um questionário, de forma a avaliar o comportamento do aluno em casa. E, por último, arranjamos estratégias para o melhor o comportamento do aluno nas aulas, assim como para o seu dia-a-dia.

Para a análise deste aluno aplicamos o mesmo questionário da caracterização da turma baseado num original utilizado no projecto Europeu “Screening and Promotion for Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective” criado pela Comissão Europeia e que foi traduzido e aplicado em Portugal pela equipa portuguesa do projecto Aventura Social (Gaspar & Matos, 2008).

Todas as questões apresentadas no questionário foram escolhidas para que este cumprisse os objectivos estabelecidos para este estudo, sendo as questões escolhidas por motivos diferentes. Tendo em conta as informações recolhidas na Caracterização da Turma procuramos sensibilizar o aluno sobre a importância de melhorar ao nível da pontualidade e assiduidade e, em conjunto com uma melhoria no interesse com que

desempenha as actividades escolares poderá criar melhores condições de sucesso escolar e simultaneamente pessoal.

Identificando os principais amigos que o aluno tem na turma também foram desenvolvidos esforços no sentido de que estes amigos possam ser úteis e ter um papel activo na evolução do aluno deste Estudo de Caso.

Segundo Fonseca (2009) “é do conhecimento geral a importância da família para o bom desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança e do destaque que esta assume perante o contexto escolar (...)” (p. 15). Tendo em conta a condicionante do pai do aluno ter Alzheimer, poderia ser útil pesquisar alguns conceitos sobre esta doença para que exista maior predisposição da minha parte para dar alguns conselhos. Sensibilizamos então o aluno neste tema de conversa para que este assuma mais responsabilidade para com o pai e para que entendesse melhor os seus comportamentos.

Também procuramos sensibilizar o aluno para a importância de valorizar um pouco mais os estudos, fazendo notar a diferença relevante entre o número de horas que vê televisão (6 horas diárias) e o tempo que despende para estudar (meia hora). Sabendo que o aluno deseja ser arquitecto, foi pertinente fazer ver a importância dos estudos e da atitude que tem nas aulas para a consecução de objectivo de vida.

Através destas premissas podemos ver que cabe ao professor, segundo Nóbrega (2009) “a responsabilidade de observar os seus estudantes, de forma neutra evitando atribuições negativas” (p. 13), pois não podemos julgar os alunos de forma geral e conforme as suas atitudes, devemos sim compreender tais comportamentos para que a nossa abordagem para com estes seja cada vez melhor.

Estratégias como: (a) criação de grupos homogéneos; (b) criação de pares de trabalho amigáveis; (c) criação de regras de funcionamento da aula; (d) estratégias de intervenção rápidas e concretas; (e) Feedbacks positivos, prescritivos e Quinestésicos funcionaram muito bem para este aluno, controlando o temperamento do mesmo e até a sua relação com os colegas. Identificamos estes factores como os mais importantes pois comparando este caso com casos mais graves como os de perturbações de relação com o meio.

Ainda segundo Fonseca (2008), “a ligação entre o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a promoção da afectividade pode desenvolver-se através das variadas actividades lúdicas que permitem brincar e aprender ao mesmo tempo” (p. 17),

portanto uma intervenção lúdica com este tipo de alunos é sempre privilegiada nas aulas de EF.

Também baseamo-nos em Nóbrega (2009) relativamente à questão do desenvolvimento escolar, “o professor parece ser uma pedra fundamental, estando directamente envolvido com as tomadas de decisão dos alunos, havendo uma relação recíproca nem sempre consciente” (p. 13). Na nossa opinião, e para trabalhar com este tipo de alunos é importante dar a conhecer as regras de trabalho assim como não deixar que este decida as “regras do jogo”, dominando os colegas e o professor.

Nas aulas de EF, utilizamos a qualidade das habilidades físicas e técnicas do aluno e a sua fácil compreensão das tarefas como instrumento de valorização do próprio aluno, de modo a criar um clima de afectividade e confiança. Ainda para promover uma intervenção positiva procuramos adoptar uma perspectiva de complexidade em que era dada ponderação à envolvimento afectiva, familiar e social e considerá-las como condicionantes evidentes para uma melhoria qualitativa na relação docente-discente. Como tal, foi necessário um aprofundamento do conhecimento do contexto deste aluno para ter em conta variáveis menos visíveis mas que nem por isso deixam de ter grande importância no proveito escolar.

O aluno teve um bom relacionamento com a professora de EF, o que é importante porque afirma o desenvolvimento escolar do aluno sentindo-se mais motivado para trabalhar e os resultados são visíveis. Justifica-se este facto através de Nóbrega (2009) “que pode ser relevante avaliar esta relação humana, uma vez que parece influenciar o sucesso escolar e o desenvolvimento de sentimentos positivos e reforço de atribuições causais positivas que aumentam a auto-estima, auto-eficácia e auto-confiança” (p. 13).

Os pais têm um papel importante no desenvolvimento do aluno pois este está inteiramente ligado aos problemas da família tendo que estar sempre presente em casa para os pais. Estas más notas do aluno podiam ser devido ao ambiente familiar que está presente, nomeadamente, à falta da mãe em casa, o pai com problemas de saúde e sobretudo a carência de afecto familiar que o tornam inseguro e um lutador independente.

Para contemplar a carência afectiva juntamente com o trabalho de estudante que passa, este aluno poderá requer um trabalho de intervenção psicológica, pois só aí os seus próprios problemas se poderão valorizar verdadeiramente. Ainda Nóbrega (2009)

refere que “de uma perspectiva ecológica, a intervenção psicológica deve contemplar o indivíduo, o seu sistema familiar, a escola e /ou as políticas educativas, ou seja, deve abranger todos os sistemas em que o indivíduo está inserido” (p. 19). É com a família que professores com alunos com estes problemas devem intervir mais e quanto mais cedo for detectado o problema ainda melhor, e mais rápido é resolvido.

Penso que o problema maior para o comportamento que este aluno apresenta tem por base a doença mental do pai pois, a partir de Cruz (2005) citado por Fonseca (2008) “estudos de famílias com problemas de saúde mental mostram fortes ligações entre as características de personalidade parentais e as características de desenvolvimento das crianças” (p. 17), podemos ver que pode ser uma das causas para tal comportamento. Conforme Fonseca (2008), “por vezes os pais são incapazes de responder às solicitações dos filhos e criam a criança com um repertório comportamental imaturo, que levam então a comportamentos indesejáveis, como as birras, agressão e oposição” (p. 18), o que pode ser também uma das consequências.

Conforme todas estas minhas abordagens, conclusões e possíveis estratégias de intervenção, declaramos importante, os professores de EF e não só terem conhecimento de como agir e quais as causas persistentes nestes alunos de forma a providenciar um melhor ambiente escolar.

3.2. Acção de Extensão Curricular

Esta actividade denominou-se “Galeão Abre Portas à Saúde” e realizou-se no dia 23 de Março de 2011 nas instalações da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclo de São Roque. Com o lançamento desta actividade pretendemos criar um fortalecimento de laços entre professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação assim como a sensibilizar os participantes para a importância da prática de actividade física e alertá-los para alguns problemas de saúde.

O nosso plano para impulsionar a prática da actividade física junto dos alunos foi proporcionando-lhes um conjunto de jogos tradicionais, que podem ser facilmente usados diariamente pelos alunos dentro e/ou fora do espaço da escola. Com estes jogos os alunos, professores e encarregados de educação puderam aproveitar a componente lúdica da actividade e através de um conjunto de rastreios de saúde gratuitos que disponibilizámos puderam também descobrir alguns factores de risco de algumas doenças relacionadas com o sedentarismo.

Para que toda a actividade se concretizasse da melhor forma e para que cumpríssemos os objectivos inicialmente propostos organizamos um conjunto de rastreios de saúde, nomeadamente: 1) rastreio visual; 2) rastreio oral; 3) rastreio auditivo e 4) rastreio de alguns parâmetros de saúde (glicemia, pressão arterial, perímetro de cintura, índice de massa corporal, percentagem de massa gorda) e promovemos a actividade física através da organização de um conjunto de jogos tradicionais, tais como: 1) gincana; 2) jogo da barra do lenço; 3) jogo das latas; 4) jogo da corda; 5) jogo do mata; 6) jogo do avião; 7) jogo do lenço (em roda); 8) jogo da macaca; 9) jogo das pedras; 10) jogo do anel; 11) jogo do telefone; 12) jogo da meia-lua; 13) jogo da cabra cega e 14) jogo do pisa.

Ponderando que os PNEF expõem nas suas finalidades a “perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar” (Jacinto et al., 2001, p. 7), consideramos esta actividade como um meio para desenvolver esta finalidade.

Já que a nossa finalidade como professores de EF é promover a actividade física para a saúde (encontrando-se aqui um factor de grande relevo na sociedade actual), torna-se necessário criar estratégias, por parte da escola, de modo a proporcionar saberes aos alunos sobre um estilo de vida saudável.

Na nossa sociedade actual, as crianças e jovens afirmam estar a trocar a prática de actividade física por actividades mais sedentárias tais como: ver televisão, jogar consola, navegar na Internet, etc.. Com base em Biazussi (2009), de modo a contrariar esta tendência, “torna-se necessário intervir de modo didáctico-pedagógico, para tentar modificar o quotidiano das crianças e jovens sedentários” (p. 14). Portanto, indo ao encontro destas premissas e abordando outra finalidade expressa no PNEF, com esta actividade pretendíamos também fomentar os jogos tradicionais junto dos nossos alunos, uma vez que estes para além de serem de fácil implementação, também contribuem para o desenvolvimento não apenas motor, mas social, moral, afectivo e cognitivo, isto é, contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos (Almeida & Soares, 2010).

Os Objectivos Gerais desta actividade centraram-se principalmente no fortalecimento de laços entre professores, alunos, pais e/ou encarregados de Educação e na promoção da prática de actividade física e estilos de vida saudáveis através da educação para a saúde.

Ainda referindo os objectivos, ao que concerne aos objectivos específicos desta actividade tínhamos: o fomentar a socialização entre alunos, professores e encarregados de educação; o promover os estilos de vida saudáveis, e reforçar a importância dos rastreios de saúde no despiste de factores de risco; o proporcionar aos alunos um conjunto de jogos tradicionais de fácil implementação; e o incutir em todos os participantes sentido de responsabilidade e cooperação, espírito de equipa e fair-play.

O público-alvo desta actividade foram os alunos das turmas 9º1; 9º2; 9º3; 10º COZ; 10º PSI e 11º INF, os pais e/ou encarregados de educação e os professores das turmas dos mesmos. Tivemos ainda o apoio para a parte dos rastreios das empresas: Saúde Motriz; Acústica Médica; Alberto Oculista; Clínica Executivo; Parque Natural da Madeira. Mais especificamente, a empresa da Saúde Motriz prescindiu de dois técnicos (Enfermeira e Prof.^a de EF) que ficaram responsáveis por realizar os rastreios dos parâmetros de saúde, nomeadamente: Glicemia, Pressão Arterial, Índice Massa Corporal (Peso e Altura), Perímetro da cintura, % Massa Gorda. As empresas da Acústica Médica com um técnico que ficou responsável por realizar o rastreio auditivo, do Alberto Oculista com um técnico que ficou responsável por realizar o rastreio visual, da Clínica Executivo com uma médica dentista que ficou responsável por realizar o rastreio oral. Nas actividades exteriores, a empresa do Parque Natural da Madeira que com três

técnicos, ficaram responsáveis pela montagem/desmontagem, controlo e funcionamento da actividade de escalada.

Os rastreios ficaram disponíveis a todo público-alvo desta actividade e a parede de escalada ficou também disponível para toda a comunidade educativa que quisesse praticar. O croqui desta actividade encontra-se no Anexo 7 assim como o regulamento e pontuação de cada jogo, no Anexo 8.

Esta actividade não cumpriu o principal objectivo, o fortalecimento de laços entre professores, alunos e encarregados de educação, uma vez que não conseguimos juntar todas estas partes no momento previsto, apesar de não ser uma relação de causa-efeito, mas na nossa opinião essa situação ficava claramente facilitada através do estabelecimento de horários mais alargados para a experimentação das actividades lúdicas. Este acontecimento adveio devido aos encarregados de educação e professores após efectuarem os rastreios, não poderem, por vários motivos, esperar pela hora do lanche. Mas, apesar de não cumprirmos com o objectivo a que nos propusemos, toda a organização funcionou como previsto, não ocorrendo problemas.

No decorrer dos jogos tradicionais, tivemos um total de 4 equipas de 5 alunos cada a participar. Desejávamos que mais alunos aderissem à actividade, mas a adesão destes às mesmas é um factor que nos ultrapassa e que não conseguimos controlar. Talvez a dispensa dos alunos das aulas de forma obrigatória para a participação nas actividades teria sido uma boa estratégia, mas esta já implicava a compreensão de vários professores e até da Direcção Executiva, facto que não seria beneficiado já que estas actividades são de carácter livre.

A parede de escalada, uma vez que foi montada de manhã, obteve sempre uma grande adesão de alunos da escola, certificando que este tipo de actividade é aliciante para os alunos. Ao que concerne aos rastreios de saúde, estes foram o enorme êxito da actividade. Nos rastreios tivemos a participação de 7 encarregados de educação, 5 professores, 9 alunos e 9 funcionários. Esta actividade poderia ter sido mais ajudada pelos alunos se fosse efectuada noutro dia da semana em que os alunos possuíssem de dispensa das aulas. Notamos com isto, uma certa falta de motivação para participar em actividades deste tipo, o que naturalmente pensamos que seja reflexo do sedentarismo que se verifica nos dias de hoje nas crianças e adolescentes.

4. Actividades de natureza Científico-Pedagógica

4.1. Acção Científico-Pedagógica Individual

Este trabalho realizado inseriu-se nas Actividades de natureza científico-pedagógicas em Acção Científico-Pedagógica Individual, denominada “Ginástica Aeróbica: Uma nova disciplina gímnica”.

Neste trabalho foram apresentados dados que foram ao encontro de toda a área gímnica em que a Ginástica Aeróbica (GA) se insere, nomeadamente, ao nível da sua caracterização como disciplina gímnica, passando pelo seu enquadramento nas escolas até às suas vertentes destinadas à educação da criança/jovem como desportista nestas actividades.

Através da apresentação destes temas, pretendemos dar a conhecer algumas informações técnicas que englobam esta disciplina, no sentido de melhorar a intervenção pedagógica do professor. Perante estas informações fizemos uma reflexão do ensino da disciplina nas escolas através do seu enquadramento no PNEF.

Sendo a GA uma disciplina que se insere na Ginástica Desportiva, podemos afirmar que esta, também é definida por ser uma actividade corporal completa, pois contribui para nosso desenvolvimento humano nos seus aspectos motor, cognitivo, social e afectivo. As capacidades solicitadas nesta disciplina são, a flexibilidade, equilíbrio, força e agilidade, que servem de base para a prática de outros desportos e actividades (Ramos, 2007, p. 14). Ou seja, a GA contempla em si características que todos nós como professores de EF reconhecemos como benéficas para a saúde física e mental de todos os que a praticam, então é deveras importante fomentá-las nas aulas.

Este tema foi escolhido na sua vertente competitiva para que se possa ver quais as suas características primordiais através das suas potencialidades e o seu dinamismo a nível mundial. Sendo este carácter competitivo de grande amplitude nas sociedades, foi importante dar a conhecer aos nossos alunos esta disciplina tão rica ao nível do desenvolvimento da aptidão física, psicológica e social dos jovens e para isso a EF entrou aqui para leccionar esta disciplina alusiva e divertida às crianças e jovens.

Os objectivos gerais desta actividade foram: o transmitir conhecimentos técnicos e educativos sobre a GA para a sua posterior leccionação em aulas de EF; o criar um suporte de ajuda e de incentivo para a leccionação de Ginástica nas escolas; e o despertar interesse da disciplina de GA na formação do aluno como desportista. Mais

especificamente temos: o contribuir para a formação contínua dos professores através da transmissão do valor educativo da Ginástica em geral na Escola; o caracterizar a GA como nova disciplina gímnica; o identificar a complexidade da disciplina em termos do seu ajuizamento; o caracterizar a GA como nova disciplina gímnica na R.A.M; o analisar as vantagens da leccionação e prática desportiva da GA; o analisar a GA através do PNEF; o referir o valor educativo da prática da Ginástica em geral e em específico à GA; e o abordar as diferentes vertentes educativas que a GA pode providenciar aos alunos;

Esta Acção foi destinada, em geral, a todos interessados nesta temática, mas mais especificamente, a todos os professores da escola, docentes, alunos da Universidade da Madeira e aos orientadores dos alunos estagiários em EF desta escola.

Esta acção teve uma duração de 45 minutos, onde 20 foram destinados à apresentação do trabalho a nível teórico e 25 minutos destinados a demonstração prática de elementos essenciais presentes numa coreografia gímnica, ainda à realização de uma sequência de 8 tempos com os passos básicos de Aeróbica e a apresentação de uma coreografia gímnica completa de competição (individual) realizada através de demonstração de uma ginasta da Selecção Nacional.

De ter referência que este trabalho ainda contribuiu para a construção de um Poster Científico e um Artigo Científico que o contemplava, isto tudo inserido nas actividades de EP do presente curso.

A acção teve lugar na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque, no Ginásio, onde a parte teórica foi projectada na parede deste, ficando o espaço do ginásio destinado à parte de visualização prática das coreografias e elementos.

Para a sua divulgação foi criado um cartaz das acções individuais a serem realizadas nesse mesmo dia, distribuídos pela escola e na Universidade da Madeira, assim como, foram efectuados contactos às diferentes escolas da R.A.M. e à Associação de Ginástica da Madeira. Um dos factores incontornáveis foram as inscrições dos professores da escola que por sua vez, alguns não apareceram na apresentação após já terem realizado a inscrição, já alguns elementos de fora da escola apareceram na acção sem qualquer burocracia. No final desta acção foi entregue um questionário de avaliação da acção a todos os presentes e foi elaborado um relatório quantitativo e qualitativo da mesma.

Neste estudo tivemos em conta, como já referido, algumas características da disciplina e seus fundamentos, que serão descritos de seguida.

Actualmente entende-se por Aeróbica, como o interagir de movimentos gímnicos em relação com movimentos fundamentalmente aeróbicos através de ritmos musicais que originam movimentos fluidos e naturais do próprio corpo (expressão motora) (Marta, 2006; Encarnação, 1972, p. 103). Portanto, é importante que o professor saiba dominar a contagem de tempos e se expressar corporalmente para que possa dinamizar uma boa aula, pois o este será um transmissor de conhecimento através do seu próprio movimento (espelho /demonstração).

Todas as Federações existentes a nível Mundial promovem competições Nacionais e Internacionais onde cada uma apresenta critérios de avaliação das provas de GA com base na apreciação dos modos de combinação dos movimentos básicos de GA com os exercícios de Dificuldade (elementos gímnicos) que valorizam as qualidades físicas dos ginastas. Apesar de isto acontecer, nem todos os sistemas de avaliação valorizam os mesmos movimentos de igual modo, ou seja, todos os esquemas de GA são livres, excepto na série de exercícios obrigatórios, do tempo de duração, nas medidas da área de competição e nos modos de avaliação dos elementos efectuados.

A GA acarreta características dinâmicas e multifacetadas que geram movimentos complexos em relação uns com os outros, é pois uma disciplina enérgica destinada tanto ao sexo masculino como ao feminino, competindo em categorias diversas (pares, trios, conjuntos e individualmente) (Marta, 2006).

Para todas estas categorias existem escalões divididos por idades estabelecidas entre a mínima de 6 anos e a máxima para além dos 18 anos. Esta disciplina é praticada sobre um chão de madeira encaixada (praticável) com caixa-de-ar específica (tal como para os exercícios de solo da Ginástica Artística), e neste praticável os ginastas fazem as suas rotinas com um vestuário específico para a disciplina definido pelo Código Internacional da FIG (Federação Internacional de Ginástica).

Com todas as vantagens a que a GA acarreta, de certo modo foi necessário enquadrar esta disciplina dentro do seu valor educativo esclarecendo quais as suas directrizes aquando a realização para uma melhor formação do aluno / ginasta.

A criatividade é um aspecto a ser desenvolvido pois, como já referido no início deste relatório, onde transforma o Homem, da sociedade de amanhã, para o ajudar no emprego resolvendo situações e até criando novas soluções. O valor educativo da GA

traduz-se, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento da disciplina, organização e criatividade (Souza, 1997 citado por Ramos, 2007).

Através desta premissa podemos ver outro valor associado à GA que é o desenvolvimento da capacidade do indivíduo organizar-se e concentrar-se em função dos seus objectivos vencendo as suas limitações. Ainda na mesma linha de pensamento Souza (1997) citado por Ramos (2007), diz-nos que “a Ginástica exige que o indivíduo use a sua criatividade e imaginação para os seus gestos tentando se expressar melhor e que seja desafiado a tentar novos exercícios (elementos) e desafios” (p. 19).

A responsabilidade, é outro aspecto que marca o valor educativo da GA, pois o ginasta ou aluno compromete-se com o grupo criando em si o sentido de responsabilidade para com os colegas. Todos os exercícios realizados em grupos (pares, trios e grupos) criam relações entre os ginastas / alunos (valores sócio-afectivos) pelo que os movimentos de um com o outro, como juntar, separar, passar e evitar ou parar e mover, conjuntamente, reforçam os laços de camaradagem e a importância de seguir ou guiar é modificada por uma forma diferente de resposta em que ambos contribuem igualmente numa acção coordenada (Encarnação, 1972, p. 98).

Tal como qualquer outra disciplina leccionada nas aulas de EF é necessário o professor da disciplina saber as “regras do jogo” para que seja leccionado correctamente aos alunos. Por outro lado, com a aquisição de conhecimentos técnicos sobre a GA, torna-se mais fácil leccioná-la. Perante isto podemos então estabelecer factores importantes para o conhecimento do regulamento / ajuizamento da GA, que são os seguintes:

- Leva ao conhecimento da necessidade de execução técnica e postural nos movimentos aeróbicos;
- Facilita a introdução desta disciplina no Desporto Escolar (DE) da escola;
- Possibilita a criação, na escola, de núcleos de GA que depois podem participar no DE ou em Federado;
- Apetrecha os professores de GA no DE, e ajuda a uma melhor compreensão dos critérios de avaliação e transmissão de uma visão mais alargada sobre esta disciplina gímnica;
- Potencia a abordagem mais facilmente esta nova disciplina gímnica nas aulas de EF de forma a motivar os alunos.

A GA é uma matéria com utilizações distintas e portanto com benefícios distintos no percurso formativo do aluno, numa primeira análise podemos ver que para o 1º ciclo é essencial o professor de EF crie no aluno destrezas suficientes para uma adaptação às exigências do 2º ciclo de uma melhor forma, pois os alunos não são todos iguais e cada um transporta o seu nível de dificuldade no que trata aos acompanhamentos musicais, ritmos, coordenação e flexibilidade que a GA primordialmente exige para estas idades. Numa fase mais avançada, aquando a introdução da Ginástica Acrobática, esta pode ser auxiliada pelas elevações de que existem na GA, assim como, relações entre parceiros.

Como a GA é uma matéria alternativa, pode servir para complementar condicionamentos físicos das outras disciplinas da Ginástica, nomeadamente, em relação à postura, força, dinâmica de grupo, resistência, flexibilidade e coordenação corporal. Perante estes factores é importante que um professor de EF tenha noção dos benefícios da GA, podendo optar muitas vezes por dinamizar a aula de EF com música, executando os exercícios criando danças criativas e divertidas, utilizando exercícios aeróbicos no aquecimento das aulas, entre outros.

Se considerarmos as características gerais de uma composição coreográfica de GA, notamos que a Ginástica em si está sempre presente com exercícios da Ginástica Acrobática, Artística e Rítmica, assim como conhecimentos da dança em geral e aulas de música. Por exemplo, numa aula de GA é importantíssimo que os alunos conheçam como se realiza a estrutura musical de uma coreografia e a contagem precisa de sequências de 8 tempos. Estes factos foram vivenciados com algumas dificuldades dos alunos então, demos aulas de contagem de tempos e de simplesmente ouvirem músicas e tentarem acompanhar vários ritmos e melodias com e sem movimentação do corpo. A GA é, pois uma disciplina transversal e interdisciplinar.

A GA no DE comporta algumas vantagens já referidas anteriormente, mas ao nível do DE poderá ser uma via ascendente à prática da modalidade, e constituindo-se como uma via de recrutamento de ginastas com potencial para a competição federada. Podemos observar que a GA no DE difere em grande parte da GA federada, sendo um meio de prática da disciplina mais simplificado e com um grande número de participantes, onde os alunos já fazem parte de um compromisso prévio através da escolaridade obrigatória.

Na globalidade, este trabalho realizado por nós focamos os conhecimentos prévios da GA e a exposição destes, para uma melhor formação do professor de EF e do treinador de GA. Por ser uma disciplina transversal e interdisciplinar os professores de disciplinas gímnicas e outras (dança, música e teatro) entram aqui como ajudantes no processo de formação do ginasta / aluno. É então importante referir que a GA poderá substituir algumas matérias dos PNEF já que, por exemplo, comporta em si características gerais de todas as disciplinas gímnicas, ficando a substituir as diferentes matérias em aulas de Ginástica de uma só vez.

Alguns professores de EF não incluem a GA nas suas aulas devido ao seu grau de exigência e desconhecimento da matéria. Este desconhecimento justifica essa ideia pois um professor de EF nem sempre comporta todos os conhecimentos a nível das matérias existentes, sendo importante dar a conhecer aos professores de EF e outros sobre a GA onde este trabalho está inserido.

A formação de professores de EF é um dos pontos fulcrais para a implementação da GA nos planos curriculares das escolas da R.A.M.. Os benefícios da disciplina, assim como a procura de novas estratégias para aumentar os níveis de aptidão física das crianças e adolescentes em idade escolar justificam a integração destes conteúdos nas aulas de EF.

4.2. Acção Científico – Pedagógica Colectiva

Com este trabalho, denominado “Prevalência do excesso de peso e obesidade na EB23 de São Roque”, aspiramos sensibilizar as pessoas para a necessidade de adoptar algumas medidas que possam auxiliar no combate ao excesso de peso e obesidade.

Neste trabalho, conferimos o Índice de Massa Corporal (IMC) e o Perímetro da Cintura (PC) dos alunos, avaliámos o nível de aptidão aeróbia e muscular e confrontámos os dados do nível da aptidão física dos alunos com peso normal, excesso de peso e obesidade.

Contudo, apesar do excesso de peso e obesidade estarem relacionados com o acréscimo de peso corporal dos indivíduos, estes não são pareceres iguais. O excesso de peso é o aumento excessivo do peso corporal, decorrente de alterações em apenas um dos componentes ou no seu conjunto (gordura, músculo, água e osso), enquanto que a obesidade é o acúmulo excessivo de gordura corporal em todo o corpo ou em regiões específicas (Guedes 1998 citado por Santos, 2008).

A obesidade é considerada um problema de proporção mundial pela Organização Mundial de Saúde (OMS), porque atinge um número elevado de pessoas e predispõe o organismo a várias doenças e morte prematura (Nahas, 1999). Este é um dos problemas inerentes às escolas, pois têm vindo a aumentar devido ao estilo de vida adoptado. A obesidade, em todas as faixas etárias, é um problema digno na sociedade actual, estando referida com uma série de outras doenças graves, como doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, enfarte do miocárdio, doenças ósteoarticulares degenerativas, distúrbios metabólicos (diabetes mellitus tipo 2, dislipidémias, gota), a apneia do sono, a lítase vesicular, a esteatose hepática, a infertilidade e alguns tipos de cancro (Almeida et al., 2006; Oliveira et al., 2009b).

Os agentes fundamentais para o excesso de peso e obesidade são praticamente iguais em todos os países e são especialmente o alto uso de alimentos com baixo teor em nutrientes e ricos em gordura, açúcares e sal, e o baixo grau de actividade física em casa, na escola, no trabalho, bem como nos tempos de lazer e recreação.

A obesidade nas crianças e adolescentes pode conduzir a alguns riscos ou dificuldades, que são traduzidos em consequências físicas, nomeadamente, pressão arterial elevada, diabetes, problemas respiratórios e dificuldades em dormir. A obesidade na infância e adolescência pode causar baixa auto-estima, depressão, ansiedade e transtornos obsessivos compulsivos (AACA, 2008).

Segundo Wechsler et al. (2004), um programa de saúde escolar pode ser o primeiro passo para o combate à obesidade. Tendo referido já o objectivo geral deste trabalho, para apurar a prevalência da obesidade e excesso de peso dos alunos da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque e o nível de aptidão física dos mesmos, foram criados objectivos específicos, nomeadamente, conferir o IMC e PC dos alunos, confrontar os resultados do nível da aptidão física dos alunos com peso normal, excesso de peso e obesidade aos alunos da EB23 de São Roque e calcular o nível de aptidão aeróbia e aptidão muscular dos alunos.

A amostra foi constituída por 581 sujeitos, 325 rapazes e 256 raparigas, dos 10 aos 18 anos integrando os alunos de todas as turmas (32 turmas) da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque. O método de amostragem usado foi a amostragem por conveniência, uma vez que foram seleccionados para o estudo, todos os alunos da escola onde realizamos o EP.

O presente estudo foi de natureza transversal. Os 581 alunos foram avaliados/medidos apenas uma vez no tempo. A recolha de dados da aptidão física e IMC decorreu entre Setembro e Outubro de 2010. Os professores de EF da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, mediram o peso, a altura e acomodaram a bateria de testes FitnessGram que compreende os seguintes testes: Vaivém, Abdominais, Flexão de Braços em Suspensão, Extensão do Tronco e Senta e Alcança – direita e esquerda. Em Fevereiro foi realizada a medição do PC pelos professores estagiários de EF.

A descrição dos resultados para a altura, o peso corporal e o IMC foi efectuada a partir de percentagens (frequências relativas), médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos. A análise dos dados foi realizada no “Statistical Package for Social Sciences”, versão 18.0. As diferenças entre grupos foram calculadas através dos testes ANOVA e T-Test para variáveis independentes.

A altura e o peso corporal foram relacionados entre si na forma IMC [quociente entre o peso corporal (expresso em quilogramas) e a altura ao quadrado (expressa em metros)] para estimar a prevalência de sobrepeso e de obesidade. Para o efeito utilizámos os pontos de corte definidos por Cole et al. (2000) no Anexo 12.

Nos resultados obtidos com este estudo identificamos que o IMC das raparigas é maior do que o dos rapazes entre os 12 e os 18 anos. Até aos 12 anos e acima dos 18 anos, os rapazes expõem valores superiores de IMC em relação às raparigas. 34% dos

alunos da escola (N=199) têm excesso de peso ou são obesos e que o estado de aptidão física, no ao que concerne à capacidade aeróbia e força de braços, cerca de 40% dos alunos encontra-se aquém da zona saudável (risco de Síndrome Metabólica).

Comparativamente ao número de alunos que apresentavam valores de PC acima do P75, aferimos que as raparigas dos 12 aos 18 anos apresentam uma percentagem superior de alunas relativamente aos rapazes. Neste caso, os rapazes mostram uma percentagem superior de alunos comparativamente às raparigas dos 10 aos 12 anos e acima dos 18 anos.

Em relação à prevalência de excesso de peso e obesidade nas raparigas este é superior à dos rapazes dos 12 aos 14 anos e acima dos 18 anos. Em relação aos rapazes, estes mostram uma prevalência superior em relação às raparigas dos 10 aos 12 anos e dos 14 aos 16 anos. Dos 16 aos 18 anos rapazes e raparigas ostentam a mesma prevalência de excesso de peso e obesidade.

Relativamente à análise dos resultados da aptidão física, no teste vaivém conferimos que tanto nos rapazes como nas raparigas, o número de alunos que se depara aquém da zona saudável tende a aumentar ao longo da idade. Em relação às raparigas, estas em todas as idades mostram uma percentagem maior de alunas abaixo da zona saudável quanto aos rapazes.

No teste senta e alcança, nas raparigas, estas tendem a aumentar o seu número de alunas que se encontram abaixo da zona saudável visam a aumentar ao longo da idade.

No teste extensão do tronco, o número de alunos do sexo feminino e sexo masculino que se encontravam aquém da zona saudável era baixo, relativamente aos outros testes feitos.

No teste flexão de braços em suspensão, a quantidade de raparigas que se depara aquém da zona saudável tende a aumentar ao longo da idade. As raparigas em todas as idades manifestam uma percentagem maior de alunas aquém da zona saudável comparativamente aos rapazes.

No teste dos abdominais aferimos que quer nos rapazes quer nas raparigas, a quantidade de alunos que se apresenta aquém da zona saudável tende a ampliar ao longo da idade. As raparigas em todas as idades mostram uma maior percentagem de alunas abaixo da zona saudável comparativamente aos rapazes.

Em relação aos testes de FitnessGram que aplicamos, a percentagem de raparigas que se encontra aquém na zona saudável é superior ao dos rapazes.

No que trata à divergência de aptidão física nas raparigas com peso normal, excesso de peso e obesidade, averiguamos discrepâncias significativas nos testes vaivém e flexão de braços em suspensão. Relativamente aos rapazes aferimos diferenças nos testes vaivém, flexão de braços em suspensão e abdominais.

Entendemos então que todos estes resultados expõem uma amostra representativa da nossa sociedade em geral sendo fruto do estilo de vida em que estas crianças e jovens levam anunciando por um sedentarismo elevado e uma má alimentação.

Hoje em dia as crianças e jovens desinteressam-se pela actividade física, desporto e jogos lúdicos, situações que acabam por se espelhar na sua saúde. O mesmo afirma Rodrigues (2011), num estudo realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, onde averiguou que 53% dos alunos ocupam o seu tempo livre a conviver com os amigos, a jogar computador/consola e a navegar na internet, ou seja, as actividades virtuais sem activação do corpo substituiu o que antes era essencial para a saúde motora e psíquica das crianças e jovens. Portanto e segundo Teoduresco (2003) “a prática de diversas formas de exercício constitui o melhor e mais acessível medicamento para o combate e prevenção dos efeitos negativos da vida moderna” (p.16). Achamos que é de extrema importância a Escola expedir, na sua função educacional e criar maneira de equilibrar os baixos valores de actividade física que cada vez mais se verificam nas crianças e adolescentes.

Na opinião do núcleo de estágio uma das soluções para este problema era, sem dúvida, afrontar na EF o número de horas semanais da disciplina de EF (2º e 3º Ciclo – 135’ por semana; Secundário – 180’ por semana; Ensino Profissional – 90’ por semana). Outra opinião para melhorar estas condições de vida dos alunos na actividade física era repensar a distribuição dos espaços desportivos e os recreios das escolas (espaços adequados às crianças, espaços alusivos e espaços seguros).

A divulgação destas informações pelo sistema educativo é algo que deve ser atingido, dando importância à educação para a saúde primordialmente.

Concluimos então que, as escolas não conseguem resolver o problema da obesidade infantil e adolescentes desacompanhadas, mas é pouco provável que se consiga controlar o problema sem programas e políticas escolares fundamentadas. Vários estudos, como já foi referido, mostram que escolas bem desenvolvidas e bem administradas conseguem impulsionar a actividade física, a alimentação saudável e a

redução do tempo passado a ver televisão com sucesso. Considerando ainda que a população juvenil segue em massa as escolas, podemos atribuir-se que as escolas são os apoios da solução a utilizar para combater a obesidade, visto que podem auxiliar os estudantes a reconhecer e prosseguir comportamentos alimentares e de actividade física saudáveis.

Em termos gerais esta Acção Científico-pedagógica, tal como esperávamos, cumpriu com todos os seus objectivos. Podemos ver então que como pontos fortes temos: as condições que a sala ofereceu para a realização da acção com o apoio do Hotel Melia (ampla e muito bem organizada); o carácter de intervenção de todos os prelectores convidados; o cumprimento das horas da 1ª e 2ª parte da acção; o elevado número de participantes; e a participação dos participantes na acção. Já como pontos fracos identificados temos: o local da mesa de recepção/assinatura dos participantes (longa fila de inscrições à saída e à entrada dos participantes); a extensão da intervenção do último prelector; e o curto tempo dirigido ao debate (esta situação foi uma consequência do prolongamento da intervenção do último prelector).

Contudo achamos que tais pontos não foram muito relevantes ao sucesso esperado para esta acção, sendo esta muito comentada e divulgada pelas entidades presentes.

5. Apreciação global e sugestões

Pretendemos neste capítulo que o estagiário tenha uma visão global do seu processo de formação e faça algumas apreciações gerais numa lógica de reflectir criticamente sobre as vivências que mais o marcaram. A partir das conclusões anteriormente referidas como as mais importantes a cada tema fazemos uma breve reflexão de todo este processo e de que forma nos marcou mais.

No presente ano tivemos a oportunidade de vivenciar a profissão docente em contexto real, o que foi um marco importante na formação do estagiário, que não deve ser encarada como algo que ocorreu só nestes dois últimos anos de Mestrado mas algo que teve início nos anos de aluna de EF. Foi um ano em que pudemos realmente aplicar na prática toda a aprendizagem adquirida ao longo do curso e até mesmo outras experiências pessoais foram aqui aplicadas.

Entendemos que, um professor não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, deve pois ser alguém a quem os alunos confiam dentro da sala de aula pois não é por acaso que passamos um ano lectivo a tentar com que estes evoluam a nível motor e cognitivo, o que à partida já é um desafio. Dar aulas fora de uma sala de aula é desafiante, motivador e há um carácter criativo onde o professor aprende a se adaptar a contextos sempre diferentes, a lidar com alunos diferentes uns dos outros, a adaptar as suas aulas quando as condições climatéricas não são as mais desejáveis, a arranjar estratégias de ensino para alunos que não podem realizar as aulas, entre outros. Concluímos pois, que a EF é uma disciplina desafiante com especificidades completamente distintas de todas as outras.

Os factos de má organização e má gerência de aula põem em causa a eficácia pedagógica do professor de EF no sentido em que este deve-se preocupar em sistematizar todo o seu processo educativo e saber formar um bom planeamento e até mesmo de como se relacionar com os alunos.

Com todas estas premissas podemos concluir também que o professor tem de agir estrategicamente com os alunos mas sobretudo apelando a aspectos mais emocionais com os seus alunos, ou seja, devem de ser privilegiadas situações sócio-afectivas que cativem os alunos e os deixem à vontade para praticar actividade física pois, só assim o nosso trabalho será cumprido ao visionarmos o gosto dos jovens pela actividade física, não descorando nunca o valor do professor como um agente

autoritário presente nas aulas. Não é por acaso que nos projectos educativos e até mesmo o PNEF fala deste conceito pois até mesmo na avaliação, os alunos são avaliados nesta parte. Desenvolver o carácter do aluno é de extrema importância tanto a nível individual como no meio social.

Fomentando os aspectos sócio-afectivos dos alunos em detrimento das acções físicas é para nós algo muito importante pois, na nossa opinião e hoje em dia, só se conseguirá atrair os alunos à prática desportiva ou de actividade física dando-lhes bases fundamentadas que visem a saúde deste mas, também que se criem laços positivos entre actividade física (esforço, dedicação e incentivo) e o aluno (ser em constante mudança e adaptação).

Então, posto isto, o professor de EF deve-se manter informado sobre estratégias pedagógicas e de intervenção para com os alunos de forma a que todo o seu processo seja inovador e que através da nossa mudança constante de sociedade e de gerações ainda mais complexas se consiga dedicar todos os conhecimentos aos alunos de maneira a que seja considerado como um agente transmissor de conhecimentos dentro de uma sociedade formada por agentes influenciadores de desvios e interesses desleais. Todas as experiências vividas são o ponto de partida para todo o processo de formação do professor, conseguimos crescer como pessoa, como ser envolvente numa micro-sociedade e até mesmo num processo educativo de outra pessoa.

Tivemos então de ser capazes de responder aos alunos da melhor forma, algo fundamental, pois segundo Sousa (2000), um professor tem de ser capaz de responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 14).

Estas vivências evidenciaram o nosso espírito lutador e de desafio sobre novas experiências, principalmente ao nível dos DC onde através dos nossos conhecimentos prévios dos DI tentamos adaptar estratégias inovadoras que até então os alunos não haveriam ter presenciado. As matérias que tínhamos mais experiência contribuíram para a evolução mais simplificada dos alunos na área, por estar mais à vontade nas matérias as minhas estratégias de intervenção eram mais simples e mais rápidas rendendo sempre melhor os tempos de prática efectiva de aula.

Considerei-me alguém competente tanto na prática lectiva quanto nas outras actividades estabelecidas mas também sem a ajuda dos meus formadores / orientadores nada seria possível pois as suas críticas construtivas eram aliciantes e desafiadoras. De facto e através de Sousa (2000) podemos verificar também que “quando desejamos profissionais competentes estamos igualmente a desejar pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas” (p. 16).

Na nossa opinião, muitas das actividades desenvolvidas retiraram tempo à prática lectiva que poderia ter sido muito mais explorada, sendo a parte mais importante deste EP. Se esse tempo fosse dedicado, várias e melhores actividades lectivas nas aulas eram expostas e os alunos poderiam ter experimentado uma maior quantidade de situações de aprendizagem ficando com um reportório motor maior.

Contudo ganhei a capacidade de transmitir informações a colegas de profissão, organizar um evento / formação, conseguimos dinamizar toda a escola em várias actividades e conhecemos melhor as turmas e alguns alunos em particular. Tentei sempre dar o meu melhor excedendo expectativas desde o início até ao final do ano, num processo evolutivo que considero ser a melhor experiência pessoal a nível educativo.

Como vemos este processo não é fácil e todo este ano serviu para que experienciasse estas situações. Cresci como pessoa mas sem dúvida como profissional na área da saúde e EF.

Referências Bibliográficas

American Academy of child & Adolescent Psychiatry (2008). *Facts for Families: Obesity in children and teens* (Vol. 79). Washington. Retirado a 11 de Julho de 2010 de: http://www.aacap.org/galleries/FactsForFamilies/79_obesity_in_children_and_teens.pdf ;

Almeida, N. et al. (2006). O balão intragástrico nas formas graves de obesidade. *Jornal Português de Gastrenterologia* (Vol. 13 pp. 220-225). Portugal. Retirado a 11 de Julho de 2010 de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/ge/v13n5/v13n5a02.pdf>;

Almeida, K. & Soares L. (2010). Jogos tradicionais e desenvolvimento motor no contexto da Educação Física Escolar. *Revista digital – Buenos Aires*. Retirado a 20 de Março de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd145/jogos-tradicionais-da-educacao-fisica-escolar.htm>;

Aranha, A. (2004). Pedagogia da Educação Física e do Desporto I – Série 53, Didáctica Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Vila Real;

Araújo et al. (2008). Motivação nas aulas de Educação Física: Um estudo comparativo entre géneros. *Revista digital – Buenos Aires*, (Vol.127). Retirado a 6 de Julho de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>;

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.;

Bagnara, I. et al. (2010). O processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. *Revista digital – Buenos Aires* (Vol.145). Retirado a 22 de Junho de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd145/o-processo-historico-da-educacao-fisica.htm>;

Bento, J. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Livros Horizonte: Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;

Biazussi, R. (2009). *Os benefícios da actividade física aos adolescentes* (pp. 13-19). Retirado a 16 Março de 2011 de: <http://www.saudecomaventura.com.br/dicasaventureiro/Beneficio1.PDF>;

Borges et al. (2008). Educação Física infantil e desenvolvimento do ritmo motor na infância. *Revista digital – Buenos Aires* (Vol. 123). Retirado a 22 de Junho de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd123/educacao-fisica-infantil-e-desenvolvimento-do-ritmo-motor-na-infancia.htm>;

Cardoso, M. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física: a perspectiva do estagiário*. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto;

Correia, A. (2010). *Caracterização da turma 9º1*. Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque. Funchal;

Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e formação de professores*. Edições ASA. Rio Tinto, Portugal.;

Decreto – Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Plano curriculares dos ensinos básico e secundário. retirado a 23 de Abril de 2010 de: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pdf>;

Encarnação, F. (1972). *A Ginástica, a Dança. Educação física nas primeiras idades* (Vol. II);

Faria, B. et al. (2010). Inovação Pedagógica na Educação Física. O que aprender com práticas bem sucedidas?. *Revista digital – Buenos Aires* (Vol. 12). Retirado a 22 de Junho de 2011 de: http://www5.uva.es/agora/revista/12_1/agora_12_1a_faria_et_al.pdf;

Ferreira, J. (2010). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Retirado a 22 de Junho de 2011 de : <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>;

Ferreira, H. et al. (2009). Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza . *Revista digital – Buenos Aires* (Vol. 145). Retirado a 22 de Junho de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd133/avaliacao-em-educacao-fisica-escolar.htm>;

Fonseca, A. (2008). *Crianças com problemas de comportamento: O contributo da Educação Física*. Departamento de Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira;

Formosinho, J. et al. (1991). *A construção social da educação escolar*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições ASA. Lisboa;

Garganta da Silva, J. (1991). O ensino dos jogos desportivos colectivos: Perspectivas e tendencias. *Revista Movimento* (Vol. 8). Retirado a 11 de Setembro de 2011 de: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2373/1070>;

Gaspar, T., & Matos, M. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes versão portuguesa dos instrumentos kidscreen 52*. Faculdade de Motricidade Humana. Retirado a 1 de Novembro de 2010 de: <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Qualidade.de.Vida.KIDSCREEN.pdf>.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Monografia. Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto. Portugal, Madeira;

Graça, A. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos colectivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (Vol. 7). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Porto. Retirado a 11 de Setembro de 2011 de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf>;

Hobold, E. (2003). Indicadores de aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes do município de Morechal. Florianópolis. Retirado a 11 de Setembro de 2011 de: http://www.cds.ufsc.br/nucidh/teses/dissertacao_edilson.pdf;

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L., Bom, L., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Pedreira, M. & Rocha, L. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento), Ensino Básico – 3º Ciclo*. Ministério da Educação;

Marques, A. & Gaya, A. (1999). *Actividade física, aptidão física e educação para a saúde: Estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil*. Retirado a 28 de Junho de 2011 de: http://bmesportes.hdl.com.br/artigos/educacao_escolar/educacao_escolar4.pdf;

Marta, F. (2006). *Manual do curso de treinadores de Ginástica Aeróbica de Grau 1*. Federação de Ginástica de Portugal;

Nahas, M., & Corbin, C. (1999). Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (pp. 14-24);

Nóbrega, S. (2009). *Percepções dos professores em relação ao sucesso escolar: O contributo do desporto e da psicologia na elaboração de estratégias de promoção e intervenção na educação*. Departamento de Educação Física. Universidade da Madeira;

Oliveira, G. (2009a). Indisciplina nas aulas de Educação Física: a família e o autoritarismo do professor interferindo na aprendizagem e no comportamento dos adolescentes. *Revista digital – Buenos Aires* (Vol. 138). Retirado a 22 de Junho de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd138/indisciplina-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>;

Oliveira, L., & Assis, A. (2009b). *Fatores associados a excesso de peso e concentração de gordura abdominal em adultos na cidade de Salvador*. Bahia State, Brazil. *Caderno de Saúde Pública* (pp. 570-582);

Organização Mundial de Saúde. (2004). *45º Conselho Director - 56ª Sessão do Comité Regional*. Washinton;

Orientações da União Europeia para a Actividade Física (2008). *Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*. retirado a 16 Março de 2011 de: www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf;

Projecto Curricular de Escola (2010 /2011). *Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque*. retirado a 16 Março de 2011 de: http://www.sroque.org/images/stories/institucional/pce_2010_2011.pdf;

Ramos, E. (2007). *A importância da Ginástica Geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes*. Faculdade de Jaguariúna. Retirado a 28 de Dezembro de 2010 de http://www.ginasticas.com/conteudo/gimnica/gin_geral/ginasticas_com_gimnica_gg_escola.pdf;

Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Valores e expectativas dos professores - estagiários*. Instituto politécnico de Viseu. Retirado a 6 de Julho de 2011 de: http://www.ipv.pt/millennium/ect10_jr&vf.htm;

Rodrigues, V. (2011). *Estudo sobre a prática da natação na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque*. Funchal: Não publicado.

Santos, P. (2008). Excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes. *Revista digital – Buenos Aires* (Vol. 24). Retirado a 12 de Setembro de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd125/excesso-de-peso-e-obesidade-em-criancas-e-adolescentes.htm>;

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Lisboa;

Sena Lino, L. (1998). A influência de duas estratégias de ensino diferenciadas na aquisição de habilidades desportivas elementares em meio escolar. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira. Funchal;

Sousa, M. (2000). *O professor como pessoa*. Edições ASA;

Teodorescu, L. (2003). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Cultura física. Edição Livros Horizonte;

Wechsler, H., McKenna, M., Lee, S., & Dietz, W. (2004). *The role of schools in preventing childhood obesity*. The State Education Standard (pp. 4-12);

Anexos

Anexo 1: Exemplo de uma tabela de registo de Avaliação Diagnóstica

Ficha de Avaliação Diagnóstica

Natação

Local: Piscinas da Penteada (50m)**Data:** _/_/_

Nome	Equilíbrio		Respiração			Propulsão				Saltos		Técnicas alternadas		NOTA AV DIAGNÓSTICA
	Ventral	dorsal	Imerge a face	Expiração aquática	Expiração + coordenação MS	Ventral		Dorsal		Pés	Cabeça	Crol	Costas	
						MS	MI	MS	MI					
Andreia Fernandes	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	1
António Vicente	S	N	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	4
Fábio Gomes	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	5
Fabrizio Silva	S	N	S	S	N	S	N	S	N	S	S	S	N	3
Francisco Camacho	S	N	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	N	3
Igor Ponte														0
Jéssica Marques	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	4
João Diogo Gomes	S	S	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	2
João Luís Nunes														0
João Manuel Ribeiro	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	4
José Carlos Freitas	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	4
José Victor Gomes														0
Laura Bargante														0
Luís Carlos Gouveia	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	4
Luís Conceição	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	N	3
Marco Gomes	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	1
Nuno Vares														0
Sara Rubina Ribeiro	S	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	4
Sara Sofia Carvalho														0
Victor silva	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	4
André Gomes	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	5
Pedro Poupá	S	N	S	N	N	S	S	N	N	N	N	S	N	3

Legenda: 1-Não executa 2- Executa com muitas dificuldades 3- Executa de forma satisfatória (realiza um critério de êxito) 4- Executa sem dificuldades (realiza dois ou mais critérios de êxito) 5 - Executa correctamente (realiza todos os critérios de êxito)

S- Sim N- Não

Anexo 2: Tabela de registo de Avaliação Formativa do 3º ciclo

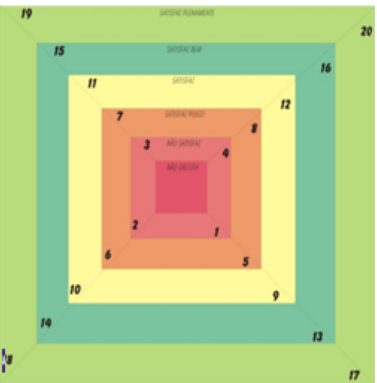
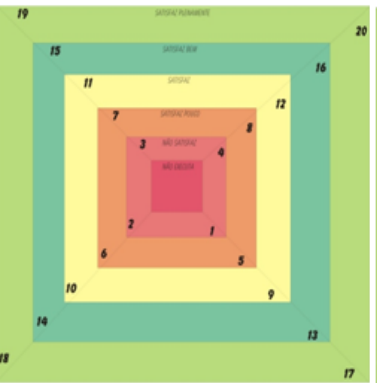
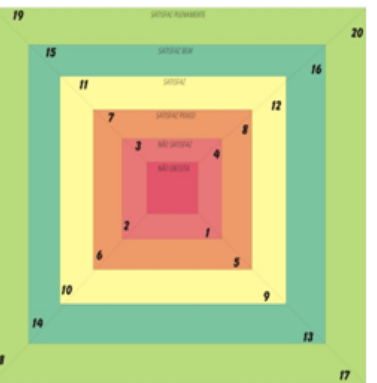
Ficha de Avaliação Formativa

Ginástica

Data: _/_/_[illegible]

Anexo 3: Tabela de registo de Avaliação Formativa do Curso Profissional Psicossocial

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque – Ano Lectivo de 2010 / 2011 - Curso Profissional Psicossocial EDUCAÇÃO FÍSICA
 Módulo de Futsal – AVALIAÇÃO Formativa Ano / Turma: 10º PSI Data: / / 201

Lista Alunos		Situação 1 / Crit. Êxito: Cabeceamentos e desmarcação. Olhar em frente e a bola toca na testa do aluno; o aluno desmarca-se para a frente do campo.	Situação 2 / Crit. Êxito: jogo 4 jogadores em vaga. Passe /recepção e desmarque	Situação 3 / Crit. Êxito: Mudanças de direcção Jogo com pinos.
1	Cátia Marques			
2	Duarte Santos			
3	João Miguel Gonçalves			
4	José Serrão			
5	João Nunes			
6	Leticia Ornelas			
7	Miguel Franco			
8	Mónica Santos			
9	Nanci Luis			
10	Nuno Santos			
11	Petra Jesus			
12	Ricardo Gouveia			
13	Sofia Baptista			
14	Tiago Marote			

Anexo 4: Tabela de registo de Avaliação Sumativa (por módulo) do Curso Profissional Psicossocial

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA


Ano: 1º

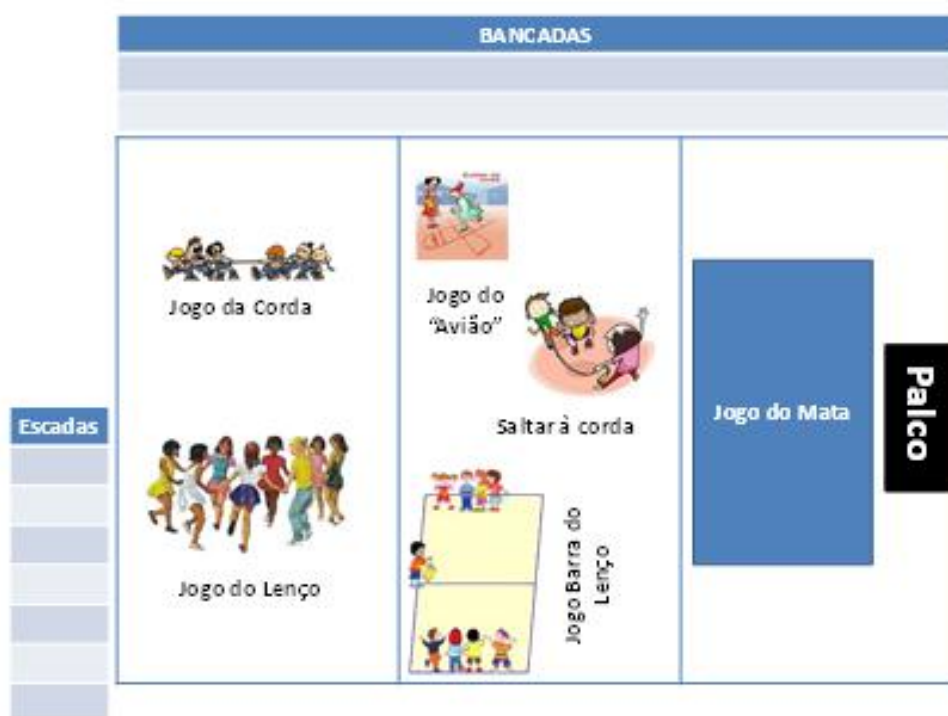
Total de Módulos da Disciplina: 16

Total de Módulos do Ano: 6

[illegible]

Anexo 5: Tabela de registo de Avaliação Sumativa (atitudes de valores e conhecimentos) do 3º ciclo

Ano Lectivo		2010/2011		Período:		2		Módulo:													
Curso																					
	GRELHA DE AVALIAÇÃO																				
	Atitudes e Valores 20%													Conhecimentos 80%				Nota			
	Responsabilidade 10%			Autonomia 4%		Intervenção 4%		Sociabilidade 2%													
	Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as dificuldades	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os outros	Solidariedade e cooperação	Avaliação Total Atitudes e Valores	Teórica	prática					Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final (Escala 1 a 5)
	1%	1%	5%	2%	1%	2%	2%	3%	1%	1%	1%	20%	20%	60%					80%		
1	Andreia Fernandes	70,00	70,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	10,40	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
2	António Vicente	100,00	100,00	80,00	80,00	100,00	80,00	80,00	80,00	80,00	60,00	16,40	3,00	3,00					3,00	3,00	4,00
4	Fábio Gomes	100,00	100,00	80,00	80,00	100,00	60,00	60,00	60,00	50,00	50,00	14,40	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
5	Fabício Silva	100,00	100,00	100,00	80,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	19,60	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
6	Francisco Camacho	90,00	90,00	80,00	80,00	90,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	15,30	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
7	Igor Ponte	70,00	70,00	100,00	80,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	15,70	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
8	Jéssica Marques	100,00	100,00	100,00	80,00	100,00	80,00	100,00	100,00	100,00	100,00	18,80	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
9	João Diogo Gomes	80,00	80,00	50,00	50,00	80,00	100,00	100,00	60,00	60,00	70,00	13,70	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
10	João Luis Nunes	70,00	70,00	80,00	80,00	70,00	100,00	80,00	80,00	80,00	80,00	16,10	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
11	João Manuel Ribeiro	70,00	70,00	100,00	100,00	70,00	100,00	80,00	80,00	80,00	80,00	17,50	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
12	José Carlos Freitas	90,00	90,00	100,00	100,00	90,00	100,00	80,00	80,00	80,00	80,00	18,10	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
13	José Vítor Gomes	90,00	90,00	80,00	80,00	90,00	80,00	80,00	80,00	80,00	80,00	16,30	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
14	Laura Bargante	70,00	70,00	80,00	80,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	14,70	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
15	Luís Carlos Gouveia	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	90,00	90,00	90,00	19,40	3,00	3,00					5,00	5,00	5,00
16	Luís Filipe Conceição	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	90,00	90,00	90,00	19,40	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
17	Marco Gomes	100,00	100,00	80,00	80,00	100,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	15,60	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00
18	Nuno Vares	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	90,00	100,00	90,00	90,00	90,00	19,20	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
19	Rubina Rodrigues	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00				0,00	0,00	1,00	
20	Sara Rubina Ribeiro	90,00	90,00	80,00	80,00	90,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	15,30	3,00	3,00					5,00	5,00	5,00
21	Sara Sofia Carvalho	50,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	60,00	60,00	60,00	13,20	3,00	3,00					2,00	2,00	2,00
22	Vanessa Silva											0,00							0,00	0,00	1,00
23	Vitor Silva	100,00	100,00	80,00	80,00	100,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	15,60	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
24	André Gomes	90,00	90,00	50,00	60,00	90,00	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00	12,40	3,00	3,00					4,00	4,00	4,00
25	Pedro Poupa	50,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	70,00	60,00	60,00	60,00	13,20	3,00	3,00					3,00	3,00	3,00

Anexo 6: Croqui da Actividade de Intervenção na Comunidade Escolar**Anexo 7: Croqui da Actividade de Extensão Curricular**

Anexo 8: Regulamento e Pontuação da Actividade de Extensão Curricular**Regulamento geral dos jogos**

Os alunos vão estar distribuídos por equipas;

A equipa é constituída por 5 alunos no mínimo e 8 no máximo;

Ganha a equipa que acumular mais pontos no somatório de todos os jogos;

Cada elemento da equipa vencedora ganha uma T'shirt "Desporto é Vida".

Regulamento específico de cada jogo*Jogo das Latas*

Os participantes têm de atirar a bola para derrubar o maior número de latas possível da pirâmide de 15 latas, com o limite de 3 tentativas por participante. Vence a equipa que derrubar maior número de latas.

Jogo da Corda

Neste jogo participam 2 equipas em simultâneo.

Os elementos de cada equipa posicionam-se em cada uma das extremidades da corda. Vence a equipa que puxar mais metros de corda para o seu lado no tempo limite de 3 minutos.

Jogo do Mata

Os jogadores de uma equipa vão trocando a bola com os jogadores da equipa adversária, tentando cada equipa atingir com a bola todos os jogadores adversários.

Um jogador, quando é morto, vai para a zona do «morto» e aí fica até ao final do jogo. Os «mortos» seguintes juntam-se todos lá.

Sempre que a bola sai dos limites do campo, pertence ao jogador que a conseguir apanhar, que reinicia o jogo da posição em que está no campo.

Qualquer jogador pode matar, estando no campo principal ou na zona «morto». Mas só se pode matar quando a bola for agarrada sem tocar antes no chão ou em qualquer obstáculo.

Jogo Barra do Lenço

Duas equipas com o mesmo número de jogadores aos quais serão atribuídos números iguais (1,2,3,4, etc.) para ambas, decididos secretamente por cada equipa.

As equipas ficam frente a frente separadas pela mesma distância. No meio do terreno, num dos lados, fica o juiz com um lenço pendurado na mão, que vai chamando, um número, os vários números que estão em jogo, para cada jogada.

Os jogadores das duas equipas, que tenham o número chamado, correm e tentam ficar com o lenço sem serem tocados pelo adversário, e, seguidamente, fugir para uma das barras (zona das equipas), para assim somar pontos.

Se fugir com o lenço para lá da barra da sua equipa, sem ser tocado pelo outro, ganham 1 ponto.

Se fugir com o lenço para lá da barra da equipa adversária, sem ser tocado pelo outro, ganham 2 pontos.

Se for tocado na posse do lenço pelo jogador adversário é a equipa deste que ganha 1 ponto.

Se o adversário retirar o lenço da mão do jogador que o tirou, sem lhe tocar em qualquer outra parte do corpo, no decorrer da jogada, passa a poder pontuar para a sua equipa, tal como se o retirasse ao juiz.

No caso de dois jogadores estarem a demorar muito tempo para tirar o lenço, o juiz pode chamar outro número para ajudar o colega (neste caso todas as condicionantes do jogo se mantêm iguais, tendo em atenção que o jogador só pode ser tocado pelo número correspondente).

Ganha o jogo a equipa que primeiro fizer mais pontos num período de 5 minutos.

Gincana

O objectivo é a equipa realizar correctamente o percurso no menor tempo possível;

Cada vez que um aluno não cumpra com as regras do percurso a equipa terá uma penalização de 10 segundos.

Classificação/Pontuação

Gincana

Serão apuradas as classificações em função do tempo de realização da gincana (do primeiro ao último melhor tempo);

As classificações convertem-se em pontuação da seguinte forma:

CLASSIFICAÇÃO	PONTUAÇÃO
1º	10 pts
2º	9 pts
3º	8 pts

4º	7 pts
5º	6 pts
6º	5 pts
7º	4 pts
8º	3 pts
9º	2 pts
10º	1 pt

Jogo da Corda

As equipas confrontam-se 5 vezes;

Em cada confronto a equipa que ganha acumula 2 pontos e a que perde 1 ponto.

Jogo da Barra do Lenço

A equipa vencedora (aquela que realizar o maior número de pontos de 5 minutos), acumula 2 pontos à pontuação geral e a equipa derrotada acumula 1 ponto.

Jogo das Latas

A equipa realiza o jogo 1 vez;

Cada elemento da equipa têm 3 tentativas para derrubar todas as latas;

Serão apuradas as classificações (do primeiro ao último lugar) em função do total de latas derrubadas;

As classificações convertem-se em pontuação da seguinte forma:

CLASSIFICAÇÃO	PONTUAÇÃO
1º	10 pts
2º	9 pts
3º	8 pts
4º	7 pts
5º	6 pts
6º	5 pts
7º	4 pts
8º	3 pts
9º	2 pts
10º	1 pt

Jogo do Mata

As equipas confrontam-se 1 vez;

A equipa vencedora acumula 2 pontos e a derrotada 1 ponto.

NOTA: EM CASO DE EMPATE NA PONTUAÇÃO GERAL, O CRITÉRIO DE DESEMPATE SERÁ O TEMPO REALIZADO NA GINCANA.

Rotação das Equipas

8 EQUIPAS					
	Gincana	Jogo das Latas	Jogo do Mata	Jogo da Corda	Jogo da Barra do Lenço
15h00	A	B	C-E	F-G	D-H
15h10	H	A	B - F	C-D	E-G
15h20	G	H	A-D	B-E	C - F
15h30	F	C	G-H		A-B
15h40	B	D		A-H	
15h50	C	E			
16h00	D	F			
16h10	E	G			

6 EQUIPAS					
	Gincana	Jogo das Latas	Jogo do Mata	Jogo da Corda	Jogo da Barra do Lenço
15h00			A-B	C-D	E-F
15h10	B	D	C - E	A - F	
15h20	A	C			B-D
15h30	E	F	D-F	B-E	A-C
15h40	C	A			
15h50	D	B			
16h00	F	E			

4 EQUIPAS

	Gincana	Jogo das Latas	Jogo do Mata	Jogo da Corda	Jogo da Barra do Lenço
15h00	A	B	C-D		
15h10	C	D	A-B		
15h20				A-C	D-B
15h30	B	C			
15h40				B-D	A-C
15h50	D	A			

Anexo 9: Questionário – Caracterização da turma

Data de preenchimento ____/____/____

Cód. ____

1. Tu és rapaz ou rapariga?a) Rapaz ☐b) Rapariga ☐

A **ACTIVIDADE FÍSICA** é qualquer actividade que aumenta os batimentos do coração e que te faz ficar com a respiração ofegante. A **actividade física** pode ser feita a praticar desporto, nas actividades escolares, a brincar com amigos ou a caminhar para a escola.

Alguns exemplos de **actividade física** são: correr, marcha rápida, andar de bicicleta, dançar, andar de skate, nadar, basquetebol, futebol e surf.

Nas duas questões seguintes, conta **todo o tempo em que fizeste actividade física** em cada dia.

2. Nos últimos 7 dias, quantos dias praticaste actividade física num total de pelo menos 60 minutos, por dia?

0 dias ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 dias ☐

3. Durante uma semana normal, quantos dias praticas actividade física num total de pelo menos 60 minutos, por dia?

0 dias ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 dias ☐

4. Durante o teu tempo livre, quantas horas por dia costumas ver televisão (incluindo vídeos)?
(Assinala uma opção para os dias de semana e outra para o fim de semana)

<u>Semana</u>	<u>Fim de semana</u>
Nenhuma	Nenhuma
Cerca de meia hora por dia	Cerca de meia hora por dia
Cerca de 1 hora por dia	Cerca de 1 hora por dia
Cerca de 2 horas por dia	Cerca de 2 horas por dia
Cerca de 3 horas por dia	Cerca de 3 horas por dia
Cerca de 4 horas por dia	Cerca de 4 horas por dia
Cerca de 5 horas por dia	Cerca de 5 horas por dia
Cerca de 6 horas por dia	Cerca de 6 horas por dia
Cerca de 7 horas por dia ou mais	Cerca de 7 horas por dia ou mais

5. Fora do horário escolar, quantas horas por dia ocupas a fazer os teus trabalhos de casa/estudar?
(Assinala uma opção para os dias de semana e outra para o fim de semana)

<u>Semana</u>	<u>Fim de semana</u>
Nenhuma	Nenhuma
Cerca de meia hora por dia	Cerca de meia hora por dia
Cerca de 1 hora por dia	Cerca de 1 hora por dia
Cerca de 2 horas por dia	Cerca de 2 horas por dia
Cerca de 3 horas por dia	Cerca de 3 horas por dia
Cerca de 4 horas por dia	Cerca de 4 horas por dia
Cerca de 5 horas por dia	Cerca de 5 horas por dia

Cerca de 6 horas por dia		Cerca de 6 horas por dia	
Cerca de 7 horas por dia ou mais		Cerca de 7 horas por dia ou mais	

6. Durante o teu tempo livre, quantas horas por dia usas o computador (para jogar, “conversar”/“chats”, “navegar” na internet, ou “enviar emails”)? (Assinala uma opção para os dias de semana e outra para o fim de semana)

<u>Semana</u>		<u>Fim de semana</u>	
Nenhuma		Nenhuma	
Cerca de meia hora por dia		Cerca de meia hora por dia	
Cerca de 1 hora por dia		Cerca de 1 hora por dia	
Cerca de 2 horas por dia		Cerca de 2 horas por dia	
Cerca de 3 horas por dia		Cerca de 3 horas por dia	
Cerca de 4 horas por dia		Cerca de 4 horas por dia	
Cerca de 5 horas por dia		Cerca de 5 horas por dia	
Cerca de 6 horas por dia		Cerca de 6 horas por dia	
Cerca de 7 horas por dia ou mais		Cerca de 7 horas por dia ou mais	

7. Há alguma coisa no teu corpo que gostasses de alterar?

- a) Sim ☐ b) Não ☐

8. Pensas que...

- a) Tens muito bom aspecto ☐ d) Não tens bom aspecto ☐
b) Tens bom aspecto ☐ e) Tens mau aspecto ☐
c) Tens um aspecto normal ☐ f) Não penso no meu aspecto ☐

9. O que é que os outros pensam do teu aspecto?

- a) Fazem comentários agradáveis ao teu aspecto ☐
b) Fazem-te comentários desagradáveis ☐
c) Nunca te fazem comentários ☐

10. Tens algum problema de saúde que te impeça de fazer algumas das coisas que os outros da tua idade fazem?

- a) Não ☐
b) Sim ☐

1) Assinala qual:

- 1.1) doença crónica (ex: diabetes, asma, epilepsia) ☐
1.2) deficiência motora (ex: paralisia cerebral, deslocar-se em cadeira de rodas) ☐
1.3) deficiência sensorial (ex: problemas de audição, problemas de visão) ☐
1.4) outra (escreve qual): _____ ☐

2) Este problema de saúde afecta a tua assiduidade e participação na escola?

Sim ☐ Não ☐**11. Em média quantas horas dormes por noite:**

SEMANA		FIM DE SEMANA	
a) 5 horas ou menos <input type="checkbox"/>	d) 8 horas <input type="checkbox"/>	a) 5 horas ou menos <input type="checkbox"/>	d) 8 horas <input type="checkbox"/>
b) 6 horas <input type="checkbox"/>	e) 9 horas <input type="checkbox"/>	b) 6 horas <input type="checkbox"/>	e) 9 horas <input type="checkbox"/>
c) 7 horas <input type="checkbox"/>	f) 10 horas ou mais <input type="checkbox"/>	c) 7 horas <input type="checkbox"/>	f) 10 horas ou mais <input type="checkbox"/>

12. Já alguma vez fumaste tabaco? (no mínimo um cigarro, charuto ou cachimbo)a) Sim ☐ b) Não ☐**13. Já alguma vez experimentaste algum destes produtos?**

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
a) Bebida alcoólica <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Baltok <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Haxixe ou erva <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i) Cola ou solventes <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Estimulantes (anfetaminas, “speed”) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	j) LSD <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Medicamentos geralmente usadas como drogas. Quais? _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	k) Produto usado como “doping”. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Heroína <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	l) Outro produto. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Cocaína <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
g) Ecstasy <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

LESÃO: muitos jovens magoam-se ou sofrem lesões a praticar desporto ou a lutar com outros, em diversos locais, como na rua ou em casa. Uma lesão pode também ser por envenenamento ou queimaduras.

Lesão não é estar doente com gripe ou sarampo.

As questões seguintes são acerca de lesões que podes ter tido durante os últimos 12 meses.

14. Durante os últimos 12 meses, quantas vezes sofreste lesões e tiveste que ser tratado por um médico ou enfermeiro?

- a) Não sofri lesões nos últimos 12 meses ☐ d) 3 vezes ☐
- b) 1 vez ☐ e) 4 vezes ou mais ☐
- c) 2 vezes ☐

15. Nos últimos 12 meses, quantas vezes estiveste envolvido numa luta?

- a) Não estive envolvido em nenhuma luta ☐ d) 3 vezes ☐
- b) 1 vez ☐ e) 4 vezes ou mais ☐
- c) 2 vezes ☐

As Perguntas Seguintes são sobre a tua família

16. Como é que consideras que a tua família está a nível financeiro?

- a) Muito bem ☐ d) Não muito bem ☐
- b) Bem ☐ e) Bastante mal ☐
- c) Média ☐

17. Quantas pessoas moram contigo em tua casa?

1 pessoa ☐ **2** ☐ **3** ☐ **4** ☐ **5** ☐ **6 pessoas ou mais** ☐

18. A tua família tem carro, carrinha ou outro meio de transporte?

- a) Não ☐ b) Sim, um ☐ c) Sim, dois ou mais ☐

19. Tens um quarto de dormir só para ti?

- a) Não ☐ b) Sim ☐

20. Nos últimos 12 meses, quantas vezes fizeste viagens de férias com a tua família?

- a) Nenhuma ☐ b) Uma vez ☐ c) Duas vezes ☐ d) Mais de duas vezes ☐

21. Quantos computadores tens na casa onde moras?

- a) Nenhum ☐ b) Um ☐ c) Dois ☐ d) Mais de dois ☐

22. Com que à vontade te sentes para falar sobre os temas que te preocupam com as seguintes pessoas? (assinala uma opção em cada linha)

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito	Não tenho ou não vejo
a) Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Padrasto (ou namorado da mãe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Madrasta (ou namorada do pai)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Irmão(s) mais velho(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Irmã(s) mais velha(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Melhor amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Amigos do mesmo sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Amigos do sexo oposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Neste momento, quantos bons amigos (as) tens?

AMIGOS	<i>Amigas</i>
--------	---------------

a) Nenhum <input type="checkbox"/>	c) Dois <input type="checkbox"/>	a) Nenhuma <input type="checkbox"/>	c) Duas <input type="checkbox"/>
b) Um <input type="checkbox"/>	d) Três ou mais <input type="checkbox"/>	b) Uma <input type="checkbox"/>	d) Três ou mais <input type="checkbox"/>

24. Quantos dias por semana normalmente ficas com os teus amigos depois das aulas?

0 dias ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 dias ☐

25. Quantas vezes por semana saís à noite com os teus amigos?

0 noites ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 noites ☐

26. Com que frequência falas com o(s) teu(s) amigo(s) ao telefone/telemóvel, lhe(s) envias mensagens escritas, ou lhe(s) envias e-mails?

a) Raramente ou nunca ☐ d) 5 ou 6 dias por semana ☐

b) 1 ou 2 dias por semana ☐ e) Todos os dias ☐

c) 3 ou 4 dias por semana ☐

27. Na tua opinião, o que é que os teus professores pensam acerca da tua capacidade escolar comparada com a dos teus colegas?

a) Muito boa ☐ b) Boa ☐ c) Média ☐ d) Inferior à média ☐

28. Actualmente, o que sentes pela escola?

a) Gosto muito ☐ b) Gosto um pouco ☐ c) Não gosto muito ☐ d) Não gosto nada ☐

29. Sentes-te seguro na escola?

a) Sempre ☐ d) Raramente ☐

b) Frequentemente ☐ e) Nunca ☐ c) Às vezes ☐

30. Sentes pressão com os trabalhos da escola que tens para fazer?

a) Nenhuma ☐ b) Pouca ☐ c) Alguma ☐ d) Muita ☐

31. No geral como te sentes presentemente em relação à vida?

a) Sinto-me muito feliz ☐ b) Sinto-me feliz ☐ c) Sinto-me pouco feliz ☐ d) Sinto-me infeliz ☐

32. É fácil ou difícil para ti arranjar novos amigos?

a) Muito fácil ☐ b) Fácil ☐ c) Difícil ☐ d) Muito difícil ☐

33. Fora do horário escolar: durante o teu tempo livre, quantas horas por semana fazes exercício ou praticas actividade desportiva suficiente, para ficares com a respiração ofegante e a transpirar?

- a) Nenhuma ☐ d) Cerca de 2 a 3 horas ☐
b) Cerca de meia hora ☐ e) Cerca de 4 a 6 horas ☐
c) Cerca de 1 hora ☐ f) 7 horas ou mais ☐

34. O que é que os teus pais sabem acerca de: (assinala uma opção para cada frase)

	Sabem	Sabem	Não sabem	Não tenho/não vejo os
a) Quem são os teus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Como gastas o teu dinheiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Onde estás ou ficas a seguir à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Onde vais à noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) O que fazes no teu tempo livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 10: Questionário – Estudo de caso**Inquérito Nº2**

Destinatário: aluno

Data: ____/____/____

Segundo o que já foi referido e analisado contigo durante este tempo, venho por este meio solicitar que preenchas este inquérito o mais preciso possível. Peço que sejas verdadeiro no seu preenchimento pois este trabalho visa a tua melhoria no processo escolar.

Todos os dados aqui respondidos não serão divulgados, pelo que, comporta de um sigilo entre professor – aluno, para que tenhas a tua privacidade e que possas ser o mais sincero possível.

Questões Pessoais:

1. Achas que és boa pessoa? Porquê?

2. Achas que és má pessoa? Porquê?

3. Enumera 3 qualidades tuas

1. _____

2. _____

3. _____

4. Enumera 3 qualidades que gostarias de ter

1. _____

2. _____

3. _____

5. Enumera 3 defeitos teus

1. _____

2. _____

3. _____

6. Quais os teus maiores receios / medos? Enumera 3.

1. _____

2. _____

3. _____

Relações Pessoais

1. Quantos são os teus melhores amigos? _____

2. Quantos são os teus melhores amigos da escola? _____

3. Consideras que são teus amigos porquê?

(a) Porque divirto-me com eles

(b) Porque posso desabafar com eles sempre que precisar

(c) Porque eles são bons na escola (bons alunos)

(d) Porque são os amigos que podem sempre sair de casa às horas que quiserem

(e) Porque têm dinheiro

(f) Porquê ajudam-me no que precisar

4. Com quem é que te sentes mais à vontade para desabafar os teus problemas?

5. Para ti o que é mais importante, Família ou amigos? Porquê?

6. Descreve como é a tua relação com as seguintes pessoas:

Mãe _____

Pai _____

Melhor Amigo _____

7. De que gostas menos nas seguintes pessoas:

Mãe _____

Pai _____

8. Como gostarias que eles fossem:

Mãe _____

Pai _____

9. Em relação à tua turma, o que gostas mais nela?

10. O que gostas menos na tua turma?

11. Achas que tens bons ou maus professores? E porquê?

12. Achas que és uma pessoa conflituosa nas aulas?

13. Achas que os teus colegas de turma gostam de ti? Porquê?

14. Achas que és bom aluno em termos de comportamento nas aulas? Porquê?

15. Achas que devias de melhorar o teu comportamento nas aulas e com os teus colegas?

16. Ajudas os teus colegas mais fracos e com mais dificuldades que tu? _____

17. Qual o professor e de que disciplina é o professor com que te dás melhor?

18. Porque é que dás-te bem com ele?

19. Em relação às disciplinas que se seguem como achas que te comportas nessas aulas?

História _____

Lingua Portuguesa _____

Ed. Fisica _____

C. Nat. _____

Ed. Visual _____

Frc _____

Matemática _____

FQ _____

Inglês _____

TIC _____

20. Nas seguintes disciplinas qual o teu defeito e virtude?

História _____

Lingua Portuguesa _____

Ed. Fisica _____

C. Nat. _____

Ed. Visual _____

Frc _____

Matemática _____

FQ _____

Inglês _____

TIC _____

21. Nas seguintes disciplinas indica como poderias melhorar a tua nota, o teu comportamento e os problemas acima referidos?

História _____

Lingua Portuguesa _____

Ed. Física _____

C. Nat. _____

Ed. Visual _____

Frc _____

Matemática _____

FQ _____

Inglês _____

TIC _____

Estudo

1. Qual a tua disciplina favorita?

2. Quais a disciplinas que estás com mais dificuldades?

3. Porque achas que não consegues tirar boas notas?

4. O que gostarias de ter para profissão?

5. Achas que estás no bom caminho para conseguir essa profissão? O que achas que deves fazer?

6. Os teus pais ajudam-te nos teus estudos? Porquê?

Prática desportiva e Lazer

1. Enumera 3 coisas que mais gostas de fazer

1. _____

2. _____

3. _____

2. Enumera 3 coisas que gostarias de fazer mas nunca fizeste

1. _____

2. _____

3. _____

3. Qual o Desporto que mais gostas? Porquê?

4. Achas que és bom aluno nas aulas de Educação Física? Costumas estar atento?
Perturbas as aulas de EDF?

5. Qual o desporto que gostarias de praticar mas não tens possibilidades?

6. Praticas exercício regularmente? Onde e quando?

7. Achas que és uma pessoa activa?

Obrigada pela tua participação.

Anexo 11: Ficha Formativa**Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque****Ficha para os alunos que não fazem a aula**

Nome: _____

Turma: _____ Nº: _____

Data: ____/____/____

Como estás presente na aula, mas por outras razões não realizas a aula prática, aqui tens um trabalho que terás que entregar no final da aula à professora. Para isso está atento(a) aos procedimentos da aula.

1. Que motivo apresentas para não fazeres a aula?

1. Quais são os conteúdos / elementos gímnicos que estão a abordar na aula?

2. Descreve os exercícios apresentados na aula.

3. com os elementos apresentados na aula, como realizarias a tua sequência gímnica. Descreve a ordem os elementos assim como formas de os ligar entre si (elementos de ligação que utilizarias)

4. Quais as observações feitas pela professora no final da aula? A aula gerou algumas dúvidas?

Anexo 12: Pontos de Corte definidos por Cole et al. (2000)

Table 2 International cut off points for body mass index for overweight and obesity by sex between 2 and 18 years, defined to pass through body mass index of 25 and 30 kg/m² at age 18, obtained by averaging data from Brazil, Great Britain, Hong Kong, Netherlands, Singapore, and United States

Age (years)	Body mass index 25 kg/m ²		Body mass index 30 kg/m ²	
	Males	Females	Males	Females
2	18.4	18.0	20.1	20.1
2.5	18.1	17.8	19.8	19.5
3	17.9	17.6	19.6	19.4
3.5	17.7	17.4	19.4	19.2
4	17.6	17.3	19.3	19.1
4.5	17.5	17.2	19.3	19.1
5	17.4	17.1	19.3	19.2
5.5	17.5	17.2	19.5	19.3
6	17.6	17.3	19.8	19.7
6.5	17.7	17.5	20.2	20.1
7	17.9	17.8	20.6	20.5
7.5	18.2	18.0	21.1	21.0
8	18.4	18.3	21.6	21.6
8.5	18.8	18.7	22.2	22.2
9	19.1	19.1	22.8	22.8
9.5	19.5	19.5	23.4	23.5
10	19.8	19.9	24.0	24.1
10.5	20.2	20.3	24.6	24.8
11	20.6	20.7	25.1	25.4
11.5	20.9	21.2	25.6	26.1
12	21.2	21.7	26.0	26.7
12.5	21.6	22.1	26.4	27.2
13	21.9	22.6	26.8	27.8
13.5	22.3	23.0	27.2	28.2
14	22.6	23.3	27.6	28.6
14.5	23.0	23.7	28.0	28.9
15	23.3	23.9	28.3	29.1
15.5	23.6	24.2	28.6	29.3
16	23.9	24.4	28.9	29.4
16.5	24.2	24.5	29.1	29.6
17	24.5	24.7	29.4	29.7
17.5	24.7	24.8	29.7	29.8
18	25	25	30	30

Anexo 13: Exemplo de um plano de aula

Escola: Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque		Modalidade: Natação
Ano/Turma: 9º1	Hora: 11:30h	Duração: 60'
Data: 28/03/2011	Local: Piscinas da Penteada	Aula nº: 11 e 12
Nº de alunos: 23	Avaliação: Formativa	
Material: Pranchas, cinturas, esparguetes		
Objectivos da aula: Viragens (crol e costas); Técnicas simultâneas - propulsão dos MI (bruços e mariposa); Adaptação ao meio aquático.		

Parte da aula	Conteúdos	Descrição	Estratégias de organização	Duração	
				T	T'
Inicial	Chamada dos alunos por ordem alfabética	Verificação de Presenças Introdução à matéria a abordar na aula	Os alunos posicionam-se em U à frente do professor	10'	12H00
	Aquecimento: Activar os principais músculos do corpo e adaptar o corpo à temperatura da água	Fora de água: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotação de braços à frente e atrás; ▪ Aquecimento de joelhos. DUCHE		10'	12H10
	Técnicas Simultâneas: <u>Viragem crol:</u> O aluno deve aproximar-se à parede em posição ventral e realizar a viragem em meia rotação à frente seguida de uma meia pirueta, para voltar à posição ventral. <u>Viragem costas:</u> O aluno deve aproximar-se à parede em posição ventral e realizar a viragem em rotação completa à frente, para voltar à posição dorsal. <u>Bruços MI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a acção das pernas, o aluno deve manter os joelhos orientados para dentro e os pés orientados para fora, excepto no momento de total extensão do movimento; • Ao terminar a fase propulsiva (as pernas juntas e em completa extensão), o aluno deve efectuar a fase de recuperação com a flexão das pernas, "puxando" os pés descontraindo e em rotação externa para junto das nádegas; • Após este movimento, o aluno deve iniciar a fase de propulsão através do "empurro" da água para trás pelos pés em flexão e rotação externa, descrevendo as pernas uma rotação externa sobre as coxas, de forma que as partes internas dos pés e das pernas se constituam como superfícies propulsivas. <u>Mariposa MI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve manter as pernas juntas batendo simultaneamente em extensão flectindo os joelhos pela acção da água; • Pés do aluno devem estar em extensão durante o movimento; • O aluno deve manter o corpo em extensão, sem baixar a bacia, mas estar sempre descontraindo. 	Nível 1: <ul style="list-style-type: none"> • 100m costas e crol; • Da bandeira à parede nadar crol e efectuar a viragem de crol; • Da bandeira à parede nadar crol e efectuar a viragem de costas; • 50m os alunos nadam bruços como conseguem; • Com prancha 100m propulsão de pernas de bruços; • Com prancha 100m propulsão de pernas de mariposa; • Com prancha 100m propulsão de pernas de bruços com respiração; • Com prancha 100m propulsão de pernas de mariposa com respiração; Nível 2: <ul style="list-style-type: none"> • 100m costas e crol • 100m com prancha crol e costas (braçada e pernada); • 100m com prancha respiração de crol e prop. MI(bilateral); • 100m com prancha crol e costas (braçada sem pernada); • Bolinhas (20); • Posição de engrupado debaixo de água; • Posição de engrupado tenta dar a cambalhota; • 100m pernada de bruços; • 100m pernada de mariposa; • 50m à vontade. Nível 3: <ul style="list-style-type: none"> • Tenta correr com movimento de braços ajudando a propulsão <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bolinhas só com a cabeça; ▪ Na Parede faz bolinhas a descer o corpo ▪ Percorrer a piscina andando na berma ▪ Com tábua efectua o equilíbrio ventral e dorsal com batimento de pernas 	Os alunos dividem-se por níveis em 3 pistas estando os alunos com mais dificuldades na pista do lado da berma da piscina	25'	12H20
Principal	Jogo Lúdico	Nível 1 e 2: Estafeta a 25m Nível 3: apoiado na parede tentam conduzir uma bola	2 equipas de 6 elementos	10'	12H45

Final	-Alongamentos e retorno à calma;	- alongamentos dados pelo professor debaixo de água	Os alunos posicionam-se em	5'	12:55
	- balanço da aula	- bolinhas 10 vezes - análise à aula dada	U à frente do professor		13:00

Observações / Balanço:

Adaptações ao plano de aula: Nenhuma adaptação foi feita ao plano de aula, todo ele foi cumprido.

Dificuldades do professor: Ainda senti dificuldades em ajudar a aluna do nível 3 a tentar fazer a propulsão de pernas e o equilíbrio dorsal e ventral.

Dificuldades dos alunos: os alunos apresentam dificuldades em relação às técnicas de bruços e crol, assim como na viragem de costas. Dois alunos do nível 2 passaram para o nível 3 para as viragens pois estes cumpriam com os requisitos exigidos.

Tempo previsto para os exercícios: O tempo previsto de aula foi mais longo devido à entrada na piscina mais cedo. Os exercícios foram realizados mais calmamente e os alunos descansaram mais tempo entre os exercícios.

Alunos que não fizeram a aula: Os alunos dispensados começaram a realizar o seu trabalho final para a avaliação do 2º período.

Para a próxima aula: Continuarei a leccionar as viragens, e as técnicas simultâneas sem a introdução da braçada por os alunos ainda apresentam muitas dificuldades. Visto que os alunos entusiasmaram-se pela estafeta no final da aula, vou repetir a estafeta com equipas diferentes na próxima aula. Para os alunos do nível 2, irei introduzir a respiração subaquática indo ao fundo da piscina, pois estes ainda se sentem com dificuldades ao nível da expiração com a cabeça dentro de água.

